



Steinerpäiväkodin valinta, hyvä kasvatus ja arvot

Tapaustutkimus steinerpäiväkodin valinneiden vanhempien kasvatusnäkemyksistä ja arvoista

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Koulutusohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Kesäkuu 2015
Jenni Ruoho

Ohjaaja: Fred Dervin

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution – Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Jenni Ruoho			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Steinerpäiväkodin valinta, hyvä kasvatus ja arvot – tapaustutkimus steinerpäiväkodin valinneiden vanhempien kasvatusnäkemyksistä ja arvoista			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede – varhaiskasvatus			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and instructor Pro gradu-tutkielma, ohjaaja Fred Dervin		Aika - Datum - Month and year Kesäkuu 2015	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 114+26
Tiivistelmä - Referat – Abstract			
<p>Steinerpäiväkodin valinta, hyvä kasvatus ja arvot on laadullinen tapaustutkimus steinerpäiväkodin vanhempien (N=23) kasvatusnäkemyksistä ja -arvoista. Hyvällä kasvatuksella tarkoitetaan tässä kasvatusta hyvään – arvokkaan välittämistä kasvatettavalle. Arvoilla tarkoitetaan asioita, joita ihminen pitää tärkeinä, joita hän haluaa tavoitella ja jotka ohjaavat valintoja. Tutkimuksen tarkoitus oli kuvata, selittää ja ymmärtää päivähoiton valintaperusteluja, kasvatusnäkemymiä sekä niistä johdettuja arvoja aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Lisäksi haluttiin selvittää, soveltuuko TM Tapio Aaltosen arvotyökalu tieteellisen tutkimuksen välineeksi ja minkälaisia tuloksia sen avulla on mahdollista saada. Tutkimusaineisto koostui Aaltosen kysymyspatteristosta muokatun avoimen kysymyslomakkeen vastauksista (n=12) sekä ryhmäkeskustelujen tallennetuista ja kirjallisista tiedoista. Tutkimusaihe on ajankohtainen, sillä se linkittyy sekä päivähoitoyksikön omien arvojen määrittelyyn että valtakunnalliseen, steinerpedagogiseen opetussuunnitelmarunko -projektiin.</p> <p>Tutkimus lukeutuu deskriptiivisen etiikan tieteeseen, joka perustuu ryhmän moraalisten arvojen ja normien empiiriseen tutkimukseen. Tutkimusta lähestyttiin osaksi yhteiskuntatieteiden ja filosofian etiikan, tarkemmin aksiologian (=arvoteorian) näkökulmasta ja osaksi steinerpedagogiikan näkökantoihin nojautuen. Arvotieteellinen viitekehys muodostui Schwartzin ja Aaltosen & Junkkarin arvomalleista. Steinerpedagogiikan osalta tarkasteltiin muun muassa Steinerin eettisen individualismin käsitettä ja inhimillisen kasvun kolmea perusedellytystä, joita ovat ihmisyyden ymmärtäminen, rakkaus ja tahdonvoima.</p> <p>Päivähoidon tärkeimmät valintaperustelut liittyivät luontoon, ympäristöön, aikaan ja rytmiin. Vastauksissa korostui näkemys steinerpäiväkodista luonnollisena, inhimillisen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden paikkana, jossa vaalitaan oikeaa lapsuutta – lapsuus tulee turvata niin, että lapsella on aikaa, mahdollisuuksia ja rauhaa kasvaa omassa tahdissa juuri sellaiseksi kuin hän on. Steinerpäiväkotivalinta mukailee steinerpedagogiselle varhaiskasvatukselle tyypillisiä piirteitä ja länsimaisen romantiikan luonnonfilosofiaa. Vanhemmat arvostivat kasvatuksessa eniten totuudellisuutta, lempeyttä ja rakkautta, yksilöllisyyttä sekä yhteisöllisyyttä, jotka voidaan liittää osaksi steinerpedagogiikkaa ja Steinerin 1919 opetus- ja kasvatussuunnitelmaa, mutta vain osaltaan suomalaisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Vanhempien tärkeimmiksi arvoiksi muodostuivat totuudellisuus, omanarvontunto, yksilöllisyys, luonto, vapaus ja yhteisyys/yhteisöllisyys. Yleisesti voidaan sanoa, että vanhempien kasvatarvoja luonnehtii Länsi-Euroopan maille tyypillinen suuri muutosvalmiuden ja itsensäylittämisen arvostus, lukuunottamatta vanhempien säilyttämisarvoihin liittyvää turvallisuutta, jonka painottaminen varhaiskasvatuksessa on keskeistä.</p> <p>Tutkimustuloksiin nojaten voi tutkimusvälineen todeta palvelevan tarkoitustaan tutkittavien kasvatarvojen paljastamisessa. Aaltosen arvotyökalu soveltuu, ei pelkästään omakohtaiseen arvojen pohdiskeluun, vaan myös tieteellisen, tässä yhteydessä laadullisen tapaustutkimuksen aineistonkeruuvälineeksi.</p>			
Avainsanat – Nyckelord - Keywords steinerpäiväkodin valinta, steinerpedagogiikka, vanhemmat, päivähoiton valinta, hyvä kasvatus, etiikka, arvot, tapaustutkimus			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan kirjasto			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Behavioural Sciences!	Laitos - Institution – Department Department of Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Jenni Ruoho		
Työn nimi - Arbetets titel – Title Steinerpäiväkodin valinta, hyvä kasvatustapa ja arvot – tapaustutkimus steinerpäiväkodin valinneiden vanhempien kasvatuskäsityksistä ja arvoista A Choice of Waldorf Kindergarten, Good Upbringing and Values. A Case Study in View of Good Upbringing and Values by Waldorf Parents		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education – Early Education		
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and instructor Master's Thesis / Fred Dervin	Aika - Datum - Month and year June 2015	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 114+26
<p> Tiivistelmä - Referat - Abstract A Choice of Waldorf Kindergarten, Good Upbringing and Values is a qualitative case study about early educational views and values of Waldorf parents (N=23). Good upbringing means in this case upbringing into goodness and passing on something of value. Values mean things that people value as important, that are desirable and that guides one's choices. The study was meant to describe, explain and understand reasoning behind the choices of daycare, good upbringing and values derived from those. Also this research tried to find out whether Tapio Aaltonen's tool for unveiling values is an applicable instrument in scientific study and which kind of results can be obtained with it. Research materials were comprised of modified Aaltonen's question form and both record and written information of group conversations by the parents (n=12). An analyse was made by a data-based and a theory-directed content analysis. The issue is related to current value process in this particular unit and also in national curriculum frame work of Waldorf Pedagogy. </p> <p> This study is reckoned as the science of descriptive ethics, which is based on moral values and norms of empirical research. The study was approached partly from a view of social sciences and philosophical ethics, more specifically from a view of axiology (=value theory) and partly leaning towards Waldorf pedagogy. Value theoretical frame of reference was based on Schwartz' and Aaltonen & Junkkari's models for values. Waldorf pedagogy was examined for Steiners concept of ethical individualism and three prerequisite of human growth, which are understanding humanity, love and will power. </p> <p> Parents most important criteria in selecting day care were associated with nature, environment and peaceful rythm. It was emphasized in the answers that waldorf kindergarten is seen as natural, humane in individualism and communality and as a place where a true childhood is cherished – childhood should be protected so that children have time, possibility and peace to grow up with one's own pace towards one's essence. Selecting Waldorf day care is adapted from typical features of Waldorf early education and western romantics of natural philosophy. In upbringing parents valued most truthfulness, tenderness, love, individualism and communality. These values can be seen more as a part of Waldorf pedagogy and Steiner's 1919 curriculum than as of Finnish curriculum in early education. Parents most important values were, truthfulness, dignity, individualism, nature, freedom and communality. In general parents upbringing values are similiar as in Western-European countries that value openness to change and self-enhancement. In the results there is an exception concerning security which is one of the conservative values and crucial in early education. </p> <p> Based on the results in this study the research tools can be concluded to serve the purpose of revealing upbringing values of parents. Aaltonen's value-tool is applicable, not only for subjective value evaluations, but also for scientific data gathering, in this context in qualitative case study. </p>		
Avainsanat – Nyckelord - Keywords Waldorf Early Education, Waldorf pedagogy, Steiner, Parents, Choosing a Kindergarten, Good Upbringing, Values, Case study		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO.....	6
2 LÄHTÖKOHTIA ARVOJEN TARKASTELUUN.....	8
2.1 Arvojen olemuksesta.....	8
2.2 Arvojen auktoriteetit ja auktoriteetin häviäminen.....	9
2.3 Yhteenvetoa.....	13
3 ARVOT TIETEELLISEN TUTKIMUKSEN KOHTEENA.....	14
3.1 Arvojen määrittelyä.....	14
3.1.1 Arvot valintaa ohjaavina tekijöinä ja toivottavan todellisuuden päämäärinä... 14	
3.1.2 Arvot, etiikka ja moraalit.....	16
3.1.3 Arvot, halut ja tarpeet.....	18
3.1.4 Arvotajunta ja arvotietoisuus.....	19
3.2 Arvoteoriaa ja luokittelua.....	21
3.2.1 Itseisarvot ja välinearvot.....	21
3.2.2 Schwartzin arvokehä.....	22
3.2.4 Arvojen nelikenttä – arvoavaruus	23
3.3 Aikaisempia tutkimuksia.....	25
3.3.1 Arvot yhteiskuntatieteissä.....	25
3.3.2 Arvot filosofian tutkimuksessa.....	28
3.3.3 Arvot psykologian tutkimuksessa.....	29
3.3.4 Arvot pedagogiikan ja kasvatuksen tutkimuksessa.....	31
3.4 Yhteenvetoa.....	33
4 STEINERPEDAGOGIIKKA.....	34
4.1 Rudolf Steiner – aikansa luova nero.....	35
4.2 Ensimmäinen steinerkoulu ja steinerpedagogiikan eettinen perusta.....	37
4.2.1 Steinerkoulun ehdot ja inhimillisen kasvun kolme perusedellytystä.....	37
4.2.2 Eettinen individualismi.....	38
4.3 Steinerpedagogiikan pääpiirteitä.....	40
4.3.1 Avainkäsitteet.....	40
4.3.1 Yhteenvetoa.....	45
4.4 Aikaisempia tutkimuksia	46
4.4.1 Steinerkoululaisten arvoista ja etiikasta.....	46
4.4.2 Steinerkoululaisten vanhemmat.....	48
4.4.3 Steinerkoulun oppilaiden integroituminen yhteiskuntaan.....	49
4.4.4 Syitä steinerpäiväkodin ja steinerkoulun valintaan.....	50
5 TUTKIMUSASETELMA.....	53
5.1 Tutkimuksen aihe.....	53
5.2 Tutkimuksen tarkoitus ja sen ongelmat.....	54

5.3 Tutkimusmenetelmät.....	54
5.3.1 Laadullinen tapaustutkimus.....	55
5.3.2 Aksiologia.....	55
5.3.3 Aaltosen arvotyökalu	56
5.3.4 Ryhmäkeskustelu.....	57
5.3.5 Sisällönanalyysi.....	58
6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	60
6.1 Tutkimuskohteen valinta	60
6.2 Aineiston keruu.....	60
6.3 Aineiston analysointi.....	62
7 TUTKIMUSTULOKSET.....	67
7.1 Taustatietoa	67
7.2 Perustelut steinerpäiväkodin valinnalle.....	68
7.3 Päivähoidon valintaperusteluja heijastavat arvot.....	70
7.4 Tärkeää kasvatuksessa	74
7.5 Hyvän kasvatuksen arvot.....	88
7.5.1 Arvojen nelikenttä.....	89
7.5.2 Kymmenen arvon kehä.....	92
7.7 Kasvatuksen päämäärä.....	93
8 TULOSTEN TARKASTELUA.....	97
8.1 Steinerpäiväkodin valinta.....	97
8.2 Hyvä kasvatus.....	98
8.3 Hyvän kasvatuksen arvot.....	101
8.4 Aineistonkeruumenetelmän soveltuvuus.....	105
9 TUTKIMUKSEN ETIIKKA JA LUOTETTAVUUS.....	107
10 POHDINTAA.....	110
LÄHTEET	
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Sukuni on ollut poikkeuksellinen siinä mielessä, että kysymykset elämän tarkoituksesta, totuudesta ja ihmisen tehtävästä on nostettu ruokapöytäkeskusteluissa esille yhtä arkisesti kuin läheisten kuulumiset tai taloudelliset ja yhteiskuntapolitiittiset kysymykset. Muistoni lapsuuden tunnelmasta isovanhempien luona kiteytyvät kahteen avainkäsitteeseen: lasten vapaa leikki ja aikuisten ”kriittinen pölöty”. Kasvun myötä aikuisten keskusteluaiheet alkoivat kiinnostaa niin, että emme noussetkaan ruokapöydästä heti leikkimään, vaan jäimme kuuntelemaan ja harjoittelemaan ”kriittisen pölötyksen” taitoja. Isoisäni ja isoäitini olivat meistä nuorista, kolmannen sukupolven edustajista vilpittömän kiinnostuneita. He hyväksyivät meidät ehdoitta. Kun keskustelut etenivät turhan räikeään vastakkainasetteluun, kiteytti isoäitini monesti: ”Rakkaus alkaa siitä mihin erillisuus päättyy” tai ”Kaikki mikä on heissä, on meissä”.

Isoisäni ja isoäitini kuuluivat luterilaiseen kirkkoon. He antoivat lapsilleen kristillisen kasvatuksen ja tekivät pisimmän työuransa seurakunnan palveluksessa. Tämän tutkimuksen kannalta olennaisinta on kuitenkin se, että he olivat perustamassa Suomen ensimmäistä steinerkoulua. Isoäitiäni kiinnosti steinerkoulun pedagogiset menetelmät lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseksi: kun tunne, tahto ja ajattelu pääsevät kehittymään tasapainoisesti ja rauhassa, voi ihminen kasvaa siksi mikä hän on.

En voi olla väittämättä, etteikö taustani olisi vaikuttanut tutkimukseni aiheeseen – hyvä ja tarkoituksellinen elämä sekä erilaiset pedagogiset virtaukset kiinnostavat minua erityisesti. Tähän laadulliseen tapaustutkimukseen olen valinnut yhden steinerpäiväkodin vanhemmat (N=23). Tutkin vanhempien päivähoitovalinnan perusteita ja sitä, mikä vanhemmille on varhaiskasvatuksessa tärkeää. Paneudun erityisesti valintojen ja kasvatusnäkemysten taustalla oleviin arvoihin. Arvoilla tarkoitetaan tässä valintaa ohjaavia tekijöitä tai toivottavan todellisuuden päämääriä. Tutkimusta voi pitää pilotti- tai esitutkimuksena, jossa testataan Tapio Aaltosen kehittämää arvotyökalua¹ osana tieteellistä tutkimusta, tekijänsä luvalla. Kyseinen työkalu on avoin kysymyslomake, tarkemmin kysymysketjujen sarja, jonka tarkoituksena on johdatella tutkittavat omien arvojensa äärelle. Tutkimusvälineen tueksi olen kerännyt vanhemmilta tietoa sovellettujen ryhmä-

1 Huom. Arvotyökalu on tutkijan nimeämä väline. Aaltonen käyttää termejä menetelmä tai kysymyspatteristo (Tapio Aaltonen, sähköpostiviesti 29.01.2014).

keskustelujen avulla. Aineiston analysoinnissa olen käyttänyt aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa laadullista sisällönanalyysia. Menetelmäni poikkeaa traditionaalisesta yhteis-kuntatieteellisestä arvotutkimuksesta, jossa arvoja kartoitetaan pääosin strukturoiduilla kyselylomakkeilla kvantitatiivisin menetelmin.

Tutkimukseni perustuu deskriptiivisen etiikan tutkimusalaan, jossa kuvaillaan inhimillisiä moraalikäsitteitä, tässä tapauksessa kasvatustieteellisiä ja arvoja. Teoreettisena viitekehyksenä toimii Shalom Schwartzin ja Tapio Aaltosen arvoteoria, arvo- ja moraalitutkimuksen historia filosofisesta, yhteiskunnallisesta, psykologisesta ja kasvatuksellisesta näkökulmasta, Rudolf Steinerin eettinen individualismi sekä steinerpedagogiikka. Teoreettisesta painotuksestaan huolimatta tutkimus on myös käytännöllinen, sillä se pyrkii tarjoamaan konkreettisen välineen yksilön tai yhteisön eettisiin ratkaisuihin, tässä tapauksessa päiväkodin yhteisten arvojen laatimiseen.

Kun on kyse laadullisesta tapaustutkimuksesta, etiikasta sekä arvoista jotka ovat toisten ihmisten sisäisten kokemusten ilmaisuja, voidaan tutkijan tulkintaa pitää tulosten kannalta olennaisena asiana. Filosofinen, ihmistä tulkitseva tutkimus on aina enemmän tai vähemmän tutkijansa näköinen, avoimuuden ja autenttisuuden pyrkimyksestä huolimatta. Suhtaudun nöyrästi ja suurella kunnioituksella vanhempien jakamaan kasvatustodellisuuteen – kasvatuksen ytimestä on puolentoista vuoden ajan paljastunut helmiä, jotka ovat laajentaneet käsitystäni kasvatuksen päämääristä ja hyvän kasvatuksen kriteereistä.

2 LÄHTÖKOHTIA ARVOJEN TARKASTELUUN

Varsinaisen arvotutkimuksen voidaan sanoa alkaneen 1930-luvulla, mutta filosofian ja uskonnon historian tutkimus (ks. esim. Gothoni&Gothoni 2007, Nordin 1999, Ahlman 1920) osoittaa, että kysymykset elämän tarkoituksesta, oikeasta ja väärästä sekä hyvästä ja pahasta ovat olleet esillä kautta ihmiskunnan historian. Tietyillä eettisillä arvoilla, hyveillä tai ihanteilla on ollut poikkeuksellisen suuri merkitys, ja yhtymäkohtia eri traditioista eri aikakausina löytyy aina tähän päivään asti (ks. Nordin 1999, 13).

Aloitin arvojen tarkastelun filosofian etiikan näkökulmasta, sillä moderni tiede ei kykene antamaan tarpeeksi kattavaa näkökulmaa tutkimukseni aiheesta; hyvän kasvatuksen ja hyvän elämän arvoista. Sen puoleen filosofiassa etiikkaa ja elämän perustavanlaatuisia kysymyksiä on pidetty kaikkia muita tärkeimpinä (Nordin 1999, 488; Ahlman 1920, 177). Liitän tarkasteluun näkökulmia suurimpien maailmanuskontojen ja elämäntietämysten (kristinusko, islam, hindulaisuus, buddhalaisuus, kungfutselaisuus) eettisistä periaatteista, sillä niillä on ollut merkittävä asema sekä filosofian etiikan että ihmiskunnan erilaisten ihanteiden ja moraalien muotoutumisessa. Esimerkkien pääasiallisena lähteenä olen käyttänyt René ja Raili Gothónin laajaa teosta *Ajattelun aarteet* (2007), joka antaa kattavan, joskin myös kiistanalaisen (ks. esim. Karttunen 2008) kuvan idän ja lännen filosofisista suuntauksista sekä uskontojen ja elämäntietämysten perustajista.

2.1 Arvojen olemuksesta

Kosmisesta näkökulmasta katsoen ihminen ei ole minkään arvoinen. Maailmankaikkeuden tila ei muutu, vaikka ihminen tuhoaisi koko maapallon pinnan. Tuhoa ei olisi kukaan suremassa, sillä elämän loppuminen merkitsisi ajattelun loppua maapallolta. Elämän loppuminen voi olla toistoa, joka on tapahtunut ja tapahtuu lukemattomia kertoja muualla. Ihminen voi kenties vain nopeuttaa elämän tuhoa maapallolla. (Airaksinen 1997, 101-102.)

Luonnon kannalta katsottuna ihminen ei ole luonnolle tarpeellinen eikä arvokas. Ekosysteemi tarvitsee monia lajeja välttämättä toimiakseen, mutta ihmistä se ei tarvitse (Sulkava 2014). Evoluution myötä kasvisruokaa pääosin syöneestä apinaihmisestä on kehittynyt luomakunnan ylivoimaisin peto, joka säätelee yhteisön muiden jäsenten ravinnonhankintaa voimakkain keinoin ja ajaa monia lajeja sukupuuton partaalle (Viranta 2009). Ihminen manipuloi luontoa ja köyhdyttää luonnon biodiversiteettiä maailman-

laajuisesti (EU 2020 Biodiversity Strategy). Toisaalta esimerkiksi ihmisen kesyttämät eläimet ja muutamat luonnonvaraiset kasvinsyöjät ovat voineet lisääntyä turvassa ihmisen toiminnan myötä (Viranta 2009).

Ihminen ja elämä ovat arvokkaita ihmiselle itselleen. Selviytymistaistelussaan ihminen pyrkii luonnon ylivoimaisuuteen, mutta ylivoimaisuudestaan huolimatta hän on maailman ja luonnon armoilla, joita hän ei tunne ja jotka eivät ole hänen. Tämä luo polariteetin maailman ja ihmisen välille. Ihmiset ovat osa välinpitämätöntä, raadollistakin maailmaa, jota he haluavat tutkia, ymmärtää ja hallita mutta jota he eivät kuitenkaan halua olla. (Airaksinen 1997, 20.) Airaksinen (1997) kuvaa tyhjentävästi ihmisen ja maailman välistä jännitettä: Ihminen tarvitsee kosketuksen todellisuuteen, mutta samalla hänen on tehtävä kaikkensa pysyäkseen siitä erillään ja vakuuttaakseen itselleen olevansa ihminen. Siksi meillä on tiede, tekniikka, etiikka ja taide. Toisin sanoen ihminen haluaa irrottautua maailmasta ja kohota aineellisen todellisuuden yläpuolelle ymmärtämään ja luomaan parempaa maailmaa, joka palvelisi häntä kulloistenkin ihanteiden mukaisesti. Ihmisen on kuitenkin aina palattava takaisin todelliseen maailmaan varmistaakseen sen olemassaolo ja tarkistaakseen paikkansa siinä. (Airaksinen 1997, 20-22.)

Ihmiskunnan arvot näyttäytyvät todellisuuden ja ihanteen välisessä jännitteessä. Jos maailmaa tarkastellaan arvojen näkökulmasta, voidaan Ahlmanin (1920, 168, 182, 319) tavoin todeta, että kaikki eläminen on pyrkimistä arvosta toiseen, kaikki taistelu on arvojen taistelua, ja kaikki rakkaus on lopulta rakkautta arvoihin. Maailma ilman arvoja ei voi olla hyvä maailma. Jos ihmiset eläisivät arvottomassa maailmassa, he olisivat itsekkin arvottomia, ja silloin elämällä ei olisi merkitystä. (Airaksinen 1997, 98.) Tiivistäen voidaan sanoa, että koko minuutemme rakentuu arvojen varaan (Puolimatka 2004, 33). Tämä on tutkimukseni lähtökohta.

2.2 Arvojen auktoriteetit ja auktoriteetin häviäminen

Jos ajatellaan varhaisia filosofeja, voidaan heidän sanoa olleen yksinkertaisesti viisaita. Heistä huokuu vahva yksilöllisyys ja halu etsiä totuutta uusia teitä pitkin. Heillä arvellaan olevan hallussaan teoreettista ja käytännön viisautta jumalista, ihmisistä, valtiosta ja luonnonilmiöistä. Heidän oppeihinsa on sisältynyt luonnontieteitä, poliittista teoriaa, uskonnollista spekulatiota ja yleisiä elämänohjeita. Modernista ajattelutavasta poiketen niinkutsuttujen luonnonfilosofien myyttinen ajattelu, rationaalinen argumentointi, teologia,

astronomia, moraalioppi ja fysiikka ovat kietoutuneet toisiinsa. Esimerkiksi useimmat esisokraatikot käsittivät fyysisen maailman myös moraaliseksi ja uskonnolliseksi entiteetiksi, kosmokseksi, korkeammaksi järjestykseksi. Filosofiryhmä nimettiin yleensä mestarin nimen mukaan. Mestarin sana oli viimeinen auktoriteetti ja kelpasi ratkaisevaksi argumentiksi. (Nordin 1999, 16-17, 21, 42.)

Lähi-idässä alkunsa saaneissa uskonnoissa (islam, juutalaisuus, kristinusko) korkein auktoriteetti on tuomitseva ja anteeksiantava Jumala, jonka käskyt ja lupaukset on tallennettu pyhään kirjaan. Ihminen nähdään Jumalan armosta riippuvaisena olentona, jota odottaa kuoleman jälkeinen taivas tai helvetti. Kiinan kungfutselaisen filosofian auktoriteettina on taivaan vahvistamat, perimätiedosta tulleet moraaliset velvoitteet ja elämänviisaudet, joita Kungfutse elämänsä aikana keräsi, välitti ja elävöitti (ks. Gothoni&Gothoni 2007, 20-21). Intialaisissa filosofioissa uskonnollisen auktoriteetin perusta on Veda-perinteessä, ja korkeimpana ohjaajana toimii karman laki eli “oppi tekojen eettisestä vaikutuksesta” (ibid, 53-54). Edellä mainittuja yhdistää olettaamus objektiivisten, ihmisestä riippumattomien arvojen olemassaolosta.

Filosofia syntyy tiedonhalusta, ja tärkein tiedon lähde on uskon ja ilmestyksen sijaan järki. Toisin kuin uskonossa, filosofiassa arvostetaan intellektuaalista ja moraalista autonomiaa (Nordin 1999, 486). Abstrakteja ihanteita ovat järkevyys, totuudellisuus ja oikeudellisuus, jotka Nordinin (1999, 484-485) mukaan ymmärretään universaaleiksi, ei ajasta, paikasta, kansakunnasta, kielellisestä yhteisöstä tai henkilöstä riippuviksi.

Länsimaisen filosofian isänä pidetään Thalesia, joka eli antiikin Kreikassa noin 624-545 eKr. Hänen mukaansa ymmärtämisen tuli perustua järkeen ja luonnonhavainnointiin, ei mystiikkaan (vrt. luonnonfilosofit). Hän näki kaikessa hyvää ja löysi kaikesta elävästä, liikkuvasta ja muuttuvasta sielun. Thalesin omia kirjoituksia ei ole säilynyt, mutta henkisen perinteen jatkajia ovat olleet muun muassa Platon ja Aristoteles. Platonin oppilas Aristoteles (384-322 eKr) oli keskiajalla sekä arabialaisen että länsimaisen tieteen ja filosofian arvostetuin ja käytetyin auktoriteetti. Hän on luonut pohjan myös nykyiselle psykologialle. Mainittakoon lisäksi, että aristoteelisesta perinteestä on syntynyt Tuomas Akvinolaisen uustomismi eli katolisen kirkon virallinen filosofia. (ibid, 98, 157.) Seuraavassa pyrin esittelemään Aristoteleen naturalistisen arvoteorian keskeisen idean.

Aristoteleen Jumala on puhdasta ja liikkumatonta järjen aktuaalisuutta, hyvän ideaa, joka

liikuttaa kaikkea ja jota kohti koko luonto pyrkii, mutta johon ei käytännön elämässä kannata keskittyä. Tärkeintä on inhimillisessä elämässä tapahtuva hyvä. (Nordin 1999, 86-87.) Aristoteles korosti sielun ja ruumiin yhteyttä sekä yksilön vapautta valita oikea ja eettinen toiminta. Vapauteen liittyi ihmisen vastuu omista teoistaan. Valinta edellytti harkintaa ja kaikkien vaikuttavien tekijöiden tiedostamista. (Gothoni&Gothoni 2007, 150.) Aristoteleelle korkein tieto tarkoitti katselua tai mietiskelyä, jotka ovat synonyymeja kreikan kielen teoria-käsitteelle (Nordin 1999, 86). Tiedon puute ja halujen sokea seuraaminen olivat esteenä oikealle ja kohtuulliselle toiminnalle. Ihmisen tuli viljellä järkeä, jotta korkein hyvä voisi toteutua. (Gothoni&Gothoni 2007, 150.) Ihmisen mahdollisuuksien tuli päästä kehittymään täyteen mittaansa. Aristoteleen hyveet sijoittuivat vastakohtien välille, kultaiselle keskitielle, esimerkiksi uhkarohkeus – rohkeus – pelkuruus, tai tuhlaavaisuus – oikea rahojen käyttö – saituus. Aristoteleen hyveellinen ihminen oli aina harkitsevainen. Hyveelliselle ihmiselle oikea toiminta oli itseisarvo; ihminen nauttii oikeasta toiminnasta sen itsensä tähden ja elää samalla onnellisen elämän. Hyvä elämä tapahtui parhaiten yhteisössä (vrt. Kungfutse), jossa tuli vallita tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus. Nämä olivat demokratian avainkäsitteitä jo antiikin Ateenassa, mutta tässä yhteydessä on mainittava, että Aristoteles hyväksyi orjuuden ja sukupuolten välisen epätasaarvon tosiasioina, jotka voitiin perustella. (ibid, 150-152.)

Inhimillisen hyvän ja tiedon merkittävyys näyttäisi yhdistävän Aristoteleen filosofian ja suurten maailmanuskontojen eettiset periaatteet. Esimerkiksi Kungfutse, Jeesus, Aristoteles ja Gandhi ovat puhuneet hyvän lisäksi tietämisen tärkeydestä, Buddha tiedostamisesta (ks. Gothoni&Gothoni 2007). Lähes universaalina näkemyksenä näyttäisi olevan se, että tietämättömyys lisää kärsimystä ja tieto (Jumalasta, hyvästä tai eettisistä lainalaisuuksista) vie lähemmäs hyvää ja oikeaa; anteeksiantoa, pelastusta, rakkautta, viisautta, vapautusta jälleensyntymän kierrosta valaistumiseen tai vapautusta sielunvaelluksesta ja yhtymistä maailmansieluun. Kiteyttäen ilmaistuna “tahdomme hyvää ja pyrimme tietoon”, kuten Airaksinen (1997, 20) osuvasti toteaa. Jos tälle halutaan esittää vastaväitteitä, on syytä ottaa esimerkiksi Nietzchen arvonihilismi², jossa ainut arvo näyttäisi olleen biologiaan perustuva paljas elämä kaikkine puolineen (ks. Salomaa 1998, 28-29). Jumala, moraali (hyvä/paha, oikea/väärä) ja totuus ihanteina ovat valhetta, sillä todellisuudessa ihmiset ovat

2 Nihilismi tarkoittaa Nietzschelle elämän kieltämistä. Nietzsche kirjoitti olevansa Euroopan ensimmäinen täydellinen nihilisti, joka kuitenkin oli elänyt nihilisminsä loppuun. (Salomaa 1998, 34)

nihilismin kourissa ja elävät arvotyhjiössä. Ihmisten ajattelu rakentuu kyllä moraalin varaan, mutta Nietzchen mukaan moraalin alkuperä on valtataistelussa. (Salomaa 1998, 26-27.)

Uskonnon ja filosofian lisäksi on yksi eriytynyt ala, joka on Nordinin (1999, 15) mukaan vaatinut tunnustusta oikean ja pätevän maailman- ja ihmiskuvan lähteenä. Se on tiede, filosofian lapsi, joka kasvoi 1800-1900-luvuilla “äitiään päätään pidemmäksi”. Filosofia on “järkevää” vain, mikäli se sopeutuu tieteen ehtoihin ja pelisääntöihin. (Nordin 1999, 488.) Tiedettä voi pitää välineenä maailman ymmärtämiseen (Airaksinen 1997, 20) tai ihanteiden saavuttamiseen, mutta moderni tieteellis-teknologinen kulttuuri näyttää tarjoavan sille myös itseisarvollisen aseman. Se haluaa luottaa tieteen, tekniikan ja järjen kaikkivoipaisuuteen: järjen mahdollisuudet ovat rajattomat, ja järki kykenee ratkaisemaan ihmiskunnan ongelmat ja tarjoamaan sille vapautuksen (Nordin 1999, 488). Tieteellä on kyky hallita maailmaa ja muuttaa sitä (Setälä 1998, 16-17). Esimerkiksi viime vuosina suuret tutkimusrahoittajat ovat ryhtyneet kampanjoimaan ohjelmilla, joissa korostetaan tieteen, erityisesti luonnontieteen, ympäristötieteen, tekniikan ja lääketieteen merkitystä ihmiskunnan ”suurten haasteiden” (*grand challenges*) ratkaisemisessa. Esimerkkejä tästä ovat Euroopan unionin Horisontti 2020-ohjelman taustateemat, joihin kuuluvat ilmastonmuutos, energiantuotanto, vesivarannot, ikääntyminen, terveydenhoito ja kestävä vauraus. (Niiniluoto 2014.)

Setälän (1998) mukaan eurooppalainen ihmiskuva perustuu kreikkalaiseen filosofiaan (kansalaisuuteen perustuva valtio ja hyveet), roomalaiseen oikeuteen, kristilliseen lähimmäisenrakkauteen ja kärsimykseen, valistuksen rationaalisuuteen, autonomiseen tiedonetsintään ja kriittisyyteen, tieteellis-tekniseen sivistykseen sekä faustiseen uteliaisuuteen. Eurooppalaisen ajattelun kaksi kulmakiveä ovat olleet Aristoteleen logiikka ja Paavalin etiikka, toisin sanoen järki ja eettinen omatunto. Euroopassa uskotaan kristinuskon perussanomaan, arvostetaan tiedettä ja teknologiaa, korostetaan yksilöllisyyttä teknologian vastapainona ja vannotaan demokratian nimeen. Euroopan perusinstituutiot; valtio, talous, tiede, uskonto, etiikka ja taide ovat olleet autonomisia eli säädelleet itse itseänsä. Ristiriitaa aiheuttaa se, että talous yrittää ottaa johtoaseman. (ks. Setälä 1998, 16-17.) Markkina-arvojen korostuessa eri instituutiot, uskonto ja etiikka mukaan lukien joutunevat markkinoimaan itseään ”hyödykkeinä”, jolloin niiden varsinaiset ihanteet hämärtyvät.

Eurooppalaisen postmodernin yhteiskunnan moraalinen auktoriteetti on voimakkaassa muutoksessa. Kansalaisuuteen perustuva valtio murenee globalisaation myötä, arvojen kirjo moninaistuu. Maailmaa yhdistäviä periaatteita etsitään ihmisarvon, tasa-arvon ja rauhan turvaamiseksi (Räsänen 2005, 94), vaikka täysin universaalia etiikkaa tuskin löydetään. Samalla kun kristillisen kirkon perinteiset kirkkokunnat menettävät kannatustaan, itsenäiset ja etnisesti korostuneet kristilliset yhteisöt kasvavat voimakkaasti. Vuoden 2014 tilastojen mukaan uskonnollisuus Euroopassa ei ole kymmenen vuoden aikana vähentynyt vaan kasvanut. Myös islamin kannatus Euroopassa on lisääntynyt. (Yle Uutiset 14.3.2014.) Maallistumista ei siis ole tapahtunut, mutta uskonnon ja byrokraattisen valtion ohjaavuus on vähentynyt, mikä on Poutiaisen (2007) mukaan johtanut yksilön identiteetin rakentamisen korostumiseen (ks. Poutiainen 2007, 32). Helene Helven mukaan ihmiset valitsevat nykyisin selkeiden ydinarvojen sijasta arvoja omien individualististen tarpeidensa mukaan (Launonen 2000, 271). Voidaan siis todeta, että postmodernismilla ei ole selkeää arvotietoa, eikä se tunne yhtenäistä kasvatuksen päämäärää. Tällöin ainoa vaihtoehto valtakunnallisissa varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmissa on painottaa ihmisoikeuksia. Kysymys siitä, voivatko oikeudet toimia kasvatuksen ihanteina, on aiheellinen.

2.3 Yhteenvetoa

Yhteenvetona voi todeta, että ihmiskunnan arvot syntyvät ihmisen ja luonnon/maailman välisessä jännitteessä. Ihmiset ovat osa luontoa ja historiaa sen kauneudessaan ja kauheudessaan ja samaan aikaan osa suurta sivistysprojektia, joka on vain ihmiselle mahdollinen ja jonka päämäärät riippuvat siitä, miten ihminen ymmärtää itseä, muita ja maailmaa ja minkälaisen merkityksen hän asioille antaa. Ihminen joutuu aina nojautumaan arvoihin pyrkiessään ymmärtämään itseään ja muita, kuten Puolimatka (2004) toteaa. Perusarvot ovat inhimillisen elämän edellytys (Puolimatka 2004, 31).

Varhaiskasvatuksen näkökulmasta hyvän kasvatuksen ja sivistysprojektin ohjaajina ovat arvot, päärooleissa toimivat hoiva, kasvatusta ja opetus. Ne ilmentävät vahvasti kulttuurista kasvatuserintöä ja samalla luovat uutta törmätessään alati muuttuvan yhteiskunnan mukanaan tuomiin haasteisiin tai pyrkiessään tavoittelemaan jotakin parempaa. Hyvä ja parempi ovat suhteellisia, aikaan ja paikkaan sidoksissa olevia käsitteitä, jotka riippuvat siitä mihin arvot kulloinkin nojautuvat. Tässä tutkimuksessa keskitytään hyvän elämän ja hyvän kasvatuksen arvoihin vanhempien subjektiivisesta näkökulmasta.

3 ARVOT TIETEELLISEN TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Arvoja käsitellään tässä luvussa valintoja ohjaavina tekijöinä, toivottavina päämäärinä ja syvällisinä näkemyksinä ja uskomuksina, jotka muotoilevat ihmisen maailmankuvaa ja elämäntapomusta. Tutkimukseni arvot kohdistuvat hyvään lapsuuteen ja hyvään kasvatukseen, joten luonnollinen tarkastelukenttä on yhteiskunnallinen, filosofis-eettinen, psykologinen ja pedagoginen (varhaiskasvatus). Valotan hieman jokaista tutkimusalaa arvojen näkökulmasta. Sitä ennen on syytä pohtia, mitä arvot ovat, miten arvot eroavat niiden lähikäsitteistä ja miten arvoja on luokiteltu. Haluan tuoda esille myös arvotajunnan käsitteen, sillä käsitteellä viitataan ihmisen syvempään; henkiseen ja psyykkiseen puoleen. Sillä on epäilemättä merkitystä vanhempien tietoisessa steinerpäiväkodin valinnassa, kuten luvun 4 (*Steinerpedagogiikka*) perusteella voi päätellä.

3.1 Arvojen määrittelyä

Arvo käsitteenä voi olla varsin monimerkityksinen, ja sitä käytetään usein epätarkasti (Pohjanheimo 2005, 238). Myös arvoihin kohdistuva tutkimustraditio on hyvin laaja, ja sen vuoksi arvoja on määritelty ja luokiteltu lukuisilla eri tavoilla.

Arvo (*value*) on latinan kielellä *valere*, ja se tarkoittaa “olla vahva”. Sanan alkuperän voi juontaa myös kreikankielisestä sanasta *axios*, joka tarkoittaa “olla toivottu”, “olla arvostettu”. (Venkula & Rautevaara 1992, 5.) Viron kielen sana *arv* tarkoittaa järkeä tai ymmärrystä (Viro-suomi -sanakirja 2014). Suomalaisessa tietosanakirjassa arvo oli vielä 1980-luvulla synonyymi hinnalle (Setälä 1998, 15). Arkikielessä arvot sekoittuvat tarpeisiin, haluihin, asenteisiin, normeihin ja arvostuksiin. Tuttu tapa ymmärtää arvoja on pitää niitä yhteiskunnan yleisesti hyväksyminä tai kulttuurin perinteestä syntyneinä arvostuksina (Airaksinen 1994, 25).

3.1.1 Arvot valintaa ohjaavina tekijöinä ja toivottavan todellisuuden päämäärinä

Ahlman (1920; 155-159) määrittelee arvon absoluuttiseksi, subjektiiviseksi ja moraaliseksi tahdon kvaliteetiksi, määrättyksi tahdon suunnaksi, joka on laadultaan psyykkinen. Hänen mukaansa arvot eivät välttämättä ole pysyviä, vaan ihminen pyrkii elämänsä aikana arvosta toiseen niin, että tehtävänsä täyttäneet arvot syrjäytyvät uusien tieltä (Ahlman 1920, 168). Tämä on nähtävissä esimerkiksi siinä, että eri ikäiset ihmiset arvostavat erilaisia asioita (ks.

esim. Kirkon tutkimuskeskus 2004). Kluckhohn (1954) määrittelee arvon yksilön tai ryhmän yksi- (*explicit*) tai moniselitteiseksi (*implicit*) käsitykseksi toivottavasta, mikä vaikuttaa toiminnan keinojen ja päämäärien valintaan (Kluckhohn 1954, 395). Rokeachin (1973) mukaan arvot ovat vakaita uskomuksia siitä, että tietty menettelytapa tai olemassaolon päämäärätila on henkilökohtaisesti tai sosiaalisesti parempana pidettävä kuin jokin toinen (Rokeach 1973, 9-10). Schwartz & Bilsky (1987, 1990) sanovat, että arvot ovat toivottavia päämääriä tai käyttäytymistä koskevia käsityksiä tai uskomuksia. Arvojen on katsottu ohjaavan valintojamme ja arviointejamme. Arvot määrittyvät universaalisti yksilön tai yhteisön tarpeiden, sosiaalisten motiivien ja institutionaalisten vaatimusten pohjalta ja järjestyvät niiden suhteellisen tärkeyden mukaan. (Schwartz & Bilsky 1987, 551–557; Schwartz & Bilsky 1990.) Launonen (2000) toteaa arvojen olevan käsityksiä toivottavasta todellisuudesta, esimerkiksi hyvästä maailmasta, hyvästä yhteiskunnasta ja hyvästä elämästä. Arvot synnyttävät normeja, eli hierarkisesti arvot ovat normien yläpuolella. (Launonen 2000, 33.) Puohiniemen (2006) mukaan ”arvot ovat opittuja, kulttuurisesti hyväksytyjä elämää ohjaavia päämääriä. Niihin turvaudutaan vaikeissa valintatilanteissa, joissa rutiineista ei ole apua. Arvoissa, kuten muissakin motiiveissa, on kaksi komponenttia, tieto ja tunne. Tieto ohjaa valitsemaan oikean suunnan, ja tunne virittää halun päästä perille.” (Puohiniemi 2006, 9.) Arvot ovat suhteellisen vakaita ja muuttuvat hitaasti, lähinnä sukupolvien tasolla. Ne perustuvat tärkeimpiin ihmisyksilöä koossapitäviin tekijöihin. (Puohiniemi 2003, 17.)

Yllä olevalla määrittelyjen viidakolla haluan tuoda esiin arvojen monivivahteisuuden. Vaikka määrittelyistä on löydettävissä samankaltaisuuksia, jokainen arvotutkija joutuu ottamaan kantaa siihen, mitä arvot tarkoittavat ja mistä näkökulmasta niitä lähestytään. Arvomääritelmässä toistuvat käsitteet valinta, toive, päämäärä, yksilö, yhteisö, käsitys, uskomus, järjestys, ja (suhteellinen) vakaus/pysyvyys: Arvot ohjaavat valintaa. Jotta ihminen voi valita, hänen on kyettävä sanomaan ei yhdelle ja kyllä toiselle asialle. Valinta edellyttää vähintäänkin aavistusta toivottavasta päämäärästä tai ylipäätään siitä, että toinen vaihtoehto voisi johtaa toista vaihtoehtoa parempaan lopputulokseen yksilön/yhteisön tarpeiden, käsitysten, uskomusten, vaatimusten tai motiivien kannalta. Tämä puolestaan edellyttää arvojen järjestymistä suhteessa toisiinsa. Arvojen vakaus tai pysyvyys koskee etenkin eettisiä (moraalisia) arvoja, jotka muuttuvat usein hitaasti tai vähän elämän aikana. Tässä tutkimuksessa arvot ovat asioita, joita ihminen (tai yhteisö) pitää tärkeinä ja joita hän

haluaa tavoitella. Olennaista on se, että arvot ohjaavat valintoja ja ne ilmenevät sekä psyykkisellä että henkiselä tasolla, esimerkkeinä emotionaalinen, sosiaalinen ja rationaalinen ulottuvuus. Kasvatuskysymyksissä arvoilla on erityisen suuri merkitys, sillä ne ohjaavat näkemystä kasvatuksen päämääristä ja hyvästä elämästä, tässä erityisesti hyvästä varhaiskasvatuksesta. Ei riitä, että tiedetään miten lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii – on otettava kantaa myös siihen mitä kasvatuksella halutaan välittää toisiin sanoen miten, miksi ja mihin lasta kasvatetaan ja opetetaan.

3.1.2 Arvot, etiikka ja moraalit

Tutkimuksen edellisistä luvuista voidaan päätellä, että arvojen, etiikan ja moraalin käsitteet esiintyvät rintarinnan filosofian historiassa ja tutkimuksessa, kuten myös arkikielessä. Tämä johtuu etiikan ja moraalin käsitteiden samasta alkuperästä. Kreikan *ethos* tarkoittaa luonnetta ja tapoja, latinan *mores* puolestaan yhteisössä vallitsevia tapoja. Moraali ja etiikka ovat siis jokseenkin toistensa synonyymeja. (Häyry 2002, 17.) Filosofian tutkimuksessa käsitteet kuitenkin erotetaan toisistaan.

Airaksinen on selventänyt etiikan ja moraalin käsitettä teoksessaan *Johdatusta filosofiaan* (1994): Etiikka viittaa hyvään elämään. Etiikka on filosofian haara, jossa käsitellään ihmisen arvoja. Etiikka hahmottaa hyveet, arvot ja periaatteet, joiden avulla ihminen voi kukoistaa. Moraali on puolestaan normatiivisuuden aluetta, jossa kehoitetaan toimimaan oikealla tavalla. Tutkimuksen valossa moraalit on yksi etiikan osa-alueesta. (Airaksinen 1994, 123-125.)

Niiniluoto (2005, 40) on kirjoittanut:

”Moraaliset objektit ovat niitä, jotka kykenevät tekemään eron oikean ja väärän välillä, sekä voivat käyttää tätä erottelua valitessaan vapaaehtoisesti vaihtoehtoisten tekojen välillä. Etiikalla tarkoitetaan filosofisia teorioita moraalin luonteesta sekä järjestelmällisiä yhteyksiä ilmaista moraalin sisältöä toimintakoodien ja normatiivisten periaatteiden avulla. Toiminta on eettistä silloin kun se noudattaa tällä tavoin kiteytettyä moraalista arvojen järjestelmää.”

Jos Airaksisen ja Niiniluodon määritelmät yhdistetään, voidaan sanoa, että etiikka tutkii ja luo teoriaa moraalista, arvoista ja hyvän elämän periaatteista. Moraalia voi pitää kyknä erottaa oikea ja väärä. Erottelukykyyn myötä ihminen voi valita eri vaihtoehtoista oikean, ikään kuin sisäisen normin kehottamana.

Ulkoapäin tarkasteltuna näyttää usein siltä, että ihmisellä on monia vaihtoehtoja, mutta hän voi silti todeta valinnan ja valinnasta tapahtuneiden seurausten jälkeen: “Minulla ei ollut

muuta vaihtoehtoa”. Toimintakoodit ja normatiiviset periaatteet yksinkertaisesti vaativat toimimaan tietyllä tavalla. Se, ovatko kaikki toimintakoodit ja normatiiviset periaatteet arvoja, ei selviä Niiniluodon tekstistä, mutta tulkintani mukaan niihin joko sisältyy arvoja tai sitten arvot ovat koodien ja periaatteiden takana. Joka tapauksessa arvo edustaa ihmiselle vaatimusta toimia tietyllä tavalla, oikein (Airaksinen 1997, 105). Yksilölle on tärkeää toteuttaa se arvo, joka on hänen omatuntonsa mukaista. Siinä mitä ihminen pitää arvokkaana, näkyy hänen moraalinsa, sillä jokainen arvo sisältää määrätyn moraalin, jonka ihminen on itselleen omaksunut. On myös huomionarvoinen seikka, että arvot ja moraalit eivät välttämättä ole tajuisia. (Ahlman 1920, 159-168.)

Aaltonen & Junkkari (1999) esittävät, että arvoja voi toteuttaa kahdesta eri lähtökohdasta; 1) rationaalisessa maailmassa lakien, säännösten, normien ja ohjeiden perusteella ja 2) tunteiden ja elämisen maailmassa kasvatuksen ja moraalin perusteella. Jälkimmäisessä näkökohdassa ihmiset voivat toimia arvojen mukaan, vaikkei niitä olisi kirjoitettu säännöiksi. (Aaltonen & Junkkari 1999, 71-72.) Jaottelu vaikuttaa karkealta, sillä todellisuudessa molemmat ovat jatkuvassa suhteessa toisiinsa ja voivat toimia sisäkkäin. Lisäksi jaottelusta puuttuu esimerkiksi arvojen toteuttaminen oman rationaalisen päättelykyvyn perusteella. Tämä tutkimus liittyy olennaisesti kasvatukseen ja moraalisiin mutta myös rationaaliseen päättelykykyyn tunteiden ja elämisen maailmasta käsin.

Tieteenalana etiikka on sekä teoreettista että käytännöllistä, mutta usein tasot erotetaan toisistaan (Kotkavirta & Nyysönen 1995, 24). Lisäksi etiikkaa on jaoteltu eri tavoin kahteen tai kolmeen tutkimusalaan, esimerkkeinä jako deskriptiiviseen ja normatiiviseen etiikkaan (Koskinen 1995, 39) ja jaottelu normatiiviseen etiikkaan, metaetiikkaan ja soveltavaan etiikkaan (Pihlström 2008, 23). Deskriptiivinen etiikka tarkoittaa jonkin ryhmän moraalisten arvojen ja normien kokemukseräistä tutkimusta. Deskriptiivisen etiikan tehtävänä on lisäksi ymmärtää ja selittää moraalisten käsitysten syntyä ja soveltamista esimerkiksi psykologian ja sosiologian avulla. Normatiivinen etiikka tutkii, mikä on hyvää/pahaa ja oikein/väärin eli miten tekoja tai toimintatapoja pitäisi erottelujen näkökulmasta arvioida ja luokitella. Uskonnolliset ja kasvatukselliset instituutiot ovat omistautuneet normatiivisen etiikan muodolle. Siinä missä deskriptiivinen etiikka kuvaa ja analysoi moraalisia käsityksiä, arvoja tai normeja, normatiivinen etiikka etsii niille kannanottoja. Metaetiikka puolestaan tutkii moraalisten ilmaisujen merkitystä ja moraalisen todellisuuden luonnetta. Soveltava etiikka pyrkii soveltamaan edellisten

tuloksia konkreettisiin käytännön ongelmiin tai päätöksentekotilanteisiin. Varsinaisessa tutkimuksessa jaottelu ei kuitenkaan ole niin yksioikoista tai selkeää kuin joskus oletetaan. (Pihlström 2008, 23-25; Luodeslampi 2005, 8; Koskinen 1995, 39.)

TAULUKKO 1: Etiikan tutkimusaloja

Deskriptiivinen etiikka	Kuvailee, selittää ja pyrkii ymmärtämään ihmisten moraalisia käsityksiä, arvoja tai normeja.
Normatiivinen etiikka	Etsii kannanottoja normeille; hyvälle ja pahalle sekä oikealle ja väärälle
Metaetiikka	Tutkii moraalisten käsitteiden luonnetta ja merkitystä teoreettisesti
Soveltava etiikka	Soveltaa tuloksia käytännön ongelmiin ja päätöksentekotilanteisiin

Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistujat tutkivat omaa moraalista todellisuuttaan (normatiivinen etiikka) ja arvioivat ilmaisujensa merkitystä (metaetiikka), joita tutkija analysoi ja kuvaa (deskriptiivinen etiikka). Tutkimus ei ota kantaa siihen, mikä on hyvää ja mikä on oikein, mutta se kuvailee, luokittelee ja pyrkii ymmärtämään vanhempien näkemyksiä hyvästä ja oikeasta. Näin ollen tämä tutkimus lukeutuu deskriptiivisen etiikan tieteenalaan.

3.1.3 Arvot, halut ja tarpeet

Tarve ja halu eroavat toisistaan siksi, että tarve on objektiivinen ja halu jotain muuta. Tarve on osa todellisuutta. Ehdottomat tarpeet palvelevat elämää, suhteelliset tarpeet palvelevat hyvää elämää, joka on ihmisen luonnollinen päämäärä. (Airaksinen 1997, 27-31.) Tarpeet ylittävät henkilökohtaisuuden rajat: yhteiskunta tarvitsee uusia jäseniä, ihminen tarvitsee ilmaa, vettä, syötävää, asunnon ja vaatteita. Tarvitseeko ihminen seksiä, seuraa ja itsensä toteuttamista? Kyllä ja ei. Ihmislaji kuolee ellei paritella, mutta yksittäinen ihminen ei välttämättä tarvitse seksiä. Jos seksi olisi tarve, seksipalvelut täytyisi saada kaikkien ulottuville tarpeeksi edullisesti ja valtion tuella. (ibid. 27.) Otetaan toiseksi esimerkiksi ihmisen tarve elämänhallintaan. Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan tarve hallita elämää on yksi ihmisen perustarpeista, vaikkei elämänhallintaa koskaan voikaan saavuttaa. Ihminen yrittää muuttaa ulkoisia tai sisäisiä olosuhteitaan itselleen suotuisammiksi ja vaikuttaa siihen, mitä hänelle tapahtuu. Hän tuntee olevansa vastuussa elämästään, hän

asettaa päämääriä ja miettii keinoja niiden saavuttamiseksi. Joillakin ihmisillä on enemmän mahdollisuuksia hallita elämää ja tehdä päätöksiä kuin joillakin muilla. (Keltikangas-Järvinen 2008, 252-256.)

Jos elämänhallinta tarpeena on objektiivinen ja ihmisen ulottumattomissa, mutta joka täytyy saada kaikkien ulottuville kuten Airaksinen edellä totesi, törmätään jälleen (vrt.2.1) jännitteeseen, joka on ihmisen ja elämänhallinnan välillä ja joka pitää elämänhallinnan tarvetta yllä. Näyttäisi siltä, että elämänhallinnan tarve ilmenee sekä ulkoista että sisäistä maailmaa kohtaan (vrt. 2.1), ja tässä ”henkilökohtaisuuden rajat ylittävässä” jännitteessä ihminen käy itsensä, muiden ja maailman kanssa ikuista kamppailua ja tasapainottelua saadakseen elämänsä paremmaksi. Länsimaisessa ajattelussa korostuu ulkoinen elämänhallinta, idässä sisäinen, mutta erot ovat kapenemaan päin. Tämä on nähtävissä esimerkiksi länsimaissa kiinnostuksen ja ymmärryksen lisääntymisenä esimerkiksi idän mielenrauhan käsitettä kohtaan (ks. esim. Airaksinen 2007).

Halut ovat Airaksisen mukaan jokaisen oma asia, vaikka ne olisivatkin hyvin perusteltuja. Nykyaikainen yhteiskunta on halun politiikan läpituokema ja siksi ehdottoman epäaito. Monista tarpeista on tullut välineitä halun tyydyttämiseen. Toisaalta elämä ilman haluja on puritaanista, tylsää ja epäinhimillistä. (Airaksinen 1997, 31.) Yhdeksän vuotta myöhemmin Airaksinen kääntää kelkan ja toteaa, että haluaminen ja nautintojen perässä juokseminen itsessään on onnettomuuden ydin. Sen puoleen pysähtyminen ja hiljentyminen ovat avaimia onneen (ks. Airaksinen 2006).

Jos ajatellaan arvojen suhdetta tarpeisiin ja haluihin, voidaan sanoa arvojen olevan hierarkiassa jälkimmäisten yläpuolella; arvot eivät määräydy halujen ja tarpeiden mukaan, vaan haluja ja tarpeita arvioidaan arvoista käsin. Ehdottomien tarpeiden arvona on elämä itse, halut ovat puolestaan subjektiivisia ja voivat palvella tarpeita tai arvoja. Toisaalta halut voivat olla ristiriidassa arvojen kanssa, eli ihminen voi haluta sellaista jota hän ei tarvitse tai jota hän ei hyväksy. Hän voi olla myös haluamatta sitä mitä tarvitsee, esimerkiksi ruokaa.

3.1.4 Arvotajunta ja arvotietoisuus

Arvotajunta on yleisesti ottaen vähän käytetty käsite. Suomessa käsitteen on tehnyt tunnetuksi oppikoulun isä Z.J. Cleve (1820-1900). Sitä on selkeyttänyt analyyttisen

filosofian edustaja Charles Taylor (1931-). Suomessa arvotajunnan käsitettä on käyttänyt muun muassa Puolimatka (2004), Wilenius (2003) ja Värri (2002).

Arvotajuisena olentona ihminen arvioi erilaisia elämäntapoja sen mukaan, ovatko ne hyviä vai pahoja, oikeita vai vääriä, syvällisiä vai pinnallisia. Ihminen tarvitsee arvoja oman elämänsä, itseymmärryksensä sekä toisten ihmisten ymmärtämisen perustaksi. Perusarvot ovat Taylorin mukaan inhimillisen elämän edellytys. Ne eivät määräydy mieltymysten mukaan, vaan niiden valossa arvioidaan mieltymyksiä. Arvotajunta on siis olennaisesti ihmisyyttä määrittelevä tekijä, vastoin naturalistista käsitystä, jossa pyritään määrittämään ihminen ilman arvonäkökulmaa. (Puolimatka 2004.)

Wileniuksen (2003) mukaan itsetajunta ja arvotajunta sisältyvät henkisyuteen. Ne kuuluvat laajassa merkityksessä ihmisen minään. Ihminen voi itsetajuntansa ansiosta harjoittaa itsetarkastelua, itsereflektiota, joka mahdollistaa itsetiedostuksen eli oman olemassaolon ymmärtämisen. Arvotajunta puolestaan ohjaa eettisten ratkaisujen tekemistä. (Wilenius 2003.) Rauhala (2005) liittää tajunnallisuuteen sekä henkisen että psyykkisen puolen. Tajunnallisuus merkitsee psyykkis-henkistä olemassaoloa, joka ilmenee kun ihminen ajattelee, tuntee, uskoo, kokee, toivoo ja pelkää. Tajunnallisuuden perustavanlaatuinen rakenne on mielellisyyttä, joka tarkoittaa sitä, että ihmisen olemassaolo todentuu mielen ilmenemisessä ja organisoitumisessa. Mielen ilmaisuja ovat esimerkiksi uskominen ja toivominen sekä ajatukset ja haaveet jostakin. Mieli antaa näille ilmiöille merkityksiä, jotka koetaan jossain tajunnan tilassa eli elämyksessä. (Rauhala 2005.)

Arvotajunnan rinnalla käytetään termiä arvotietoisuus, joka tarkoittaa Puolimatkan (2004) mukaan sitä, että ihminen tulee tietoiseksi arvojensa kautta elämän puutteista ja haluaa korjata puutteita, kehittyä ja uudistua. Arvotietoisuus on eettisen kehityksen edellytys. Jotta arvotietoisuuden ja elämän puutteiden välille ei syntyisi liian suurta kuilua, tarvitsee ihminen anteeksiantamisen kykyä. Ero ihanteen ja elämän välillä on siis positiivinen, kehitystä ylläpitävä voima, mutta liian suurena jännite kasvaa ja ihminen lamaantuu. (Puolimatka 2004.) Airaksinen (1997, 20-22) kuvaa samaa ilmiötä kirjassaan *Todellisuuden kosketus* (vrt. 2.1).

Jos verrataan moraalia arvotajunnan ja arvotietoisuuden käsitteeseen, molempiin sisältyy kyky erottaa hyvä pahasta. Arvot ja moraalit eivät kuitenkaan välttämättä ole tajuksia (Ahlman 1920, 160). Arvotajuntaa ja arvotietoisuutta voidaan täten pitää moraalina, joka

on tietoisempaa kuin pelkkä päättelykyky. Wilsonin (2012) mukaan moraalisen toiminnan keskiössä on moraalinen päättely, mutta ihminen tarvitsee muutakin tullakseen hyväksi ihmiseksi ja toimiakseen moraalisesti. Keskeisiä näkökantoja ovat empatia, tietoisuus ja epätietoisuus.

3.2 Arvoteoriaa ja luokittelua

Arvotutkimuksen perusmenetelmiä ovat erilaisten arvojen luokittelu ja vertaaminen toisiinsa. Kansainvälisesti laajimman ja käytetyimmän arvoteorian on luonut sosiaalipsykologi Shalom H. Schwartz (1936-). Hän kehitti ensimmäisen empiirisesti testattavissa olevan universaalien arvoteorian, joka pätee kaikissa kulttuureissa. (ks. esim. Schwartz 2008, 1992). Kriittinä on kuitenkin todettava, että tutkimukseen osallistujat edustivat eri kulttuureista vain hyvin koulutettua väestöä. Suomen johtaviin arvotutkijoihin kuuluva VTT Martti Puohiniemi on tehnyt jo pitkään tutkimusta suomalaisten arvoista Schwartzin arvomallin pohjalta (ks. esim. Puohiniemi 2002). Filosofian kentällä mielenkiintoinen mutta vähemmän käytetty arvoteoria on Husserlin fenomenologisen suuntauksen jatkajan, Max Schelerin (1874-1928) neljän tason arvoalue, jota on Suomessa tutkinut muun muassa Ulla Solasaari (2003) väitöskirjassaan *Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan – Max Schelerin kasvatusfilosofiaa*. Aaltosen & Junkkarin (1999) arvojen nelikenttä, toiselta nimeltään arvoavaruus soveltuu erityisesti yritysmaailman etiikkaan (ks. esim. Väkevä-Harjula 2002). Tutkimukseeni olen valinnut Schwartzin sekä Aaltosen & Junkkarin arvomallit, jotka esittelen seuraavan kappaleen jälkeen.

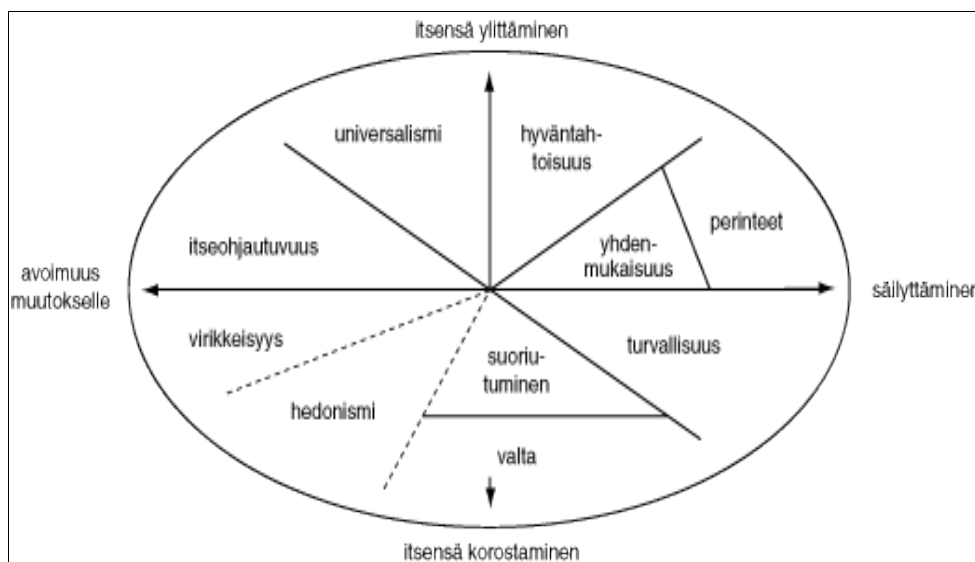
3.2.1 Itseisarvot ja välinearvot

Tyypillisesti arvot jaetaan kahteen luokkaan: itseisarvoihin ja välinearvoihin (Airaksinen 1994 31). Niiniluodon (1994) mukaan itseisarvo on perimmäinen tavoite, päämäärä sinänsä ja välinearvo on hyödyllinen keino jonkin muun päämäärän saavuttamiseksi. Itseisarvoina pidetään usein hyvyyttä, totuutta ja kauneutta (Niiniluoto 1994 , 40-46). Turusen (1992) mukaan Platonin hyvyys, totuus ja kauneus ovat ainoita varsinaisia arvoja. Niiden erityispiirteenä on, ettei niitä voi koskaan täysin saavuttaa; ne ovat aina vain tavoitteita. Muut, yleisesti arvoina pidetyt asiat ovat joko ihanteita, jotka ovat konkreettisia ja pysyviä (esim. rehellisyys, oikeudenmukaisuus, luotettavuus ja ystävällisyys), arvostuksia, joita on rajaton määrä ja jotka muuttuvat ajan kuluessa (esim. raha, terveys, menestys ja vapaa-

aika) tai inhimillisesti arvokkaita kokemuksia, joista saa elämyksiä (esim. musiikki, kulttuuri, ystävyys ja luonto). (Turunen 1992, 21-22.)

3.2.2 Schwartzin arvokehä

Schwartzin arvoteoriassa yksilöiden arvomaailma kiteytyy miltei universaalien kymmenen arvon kehäksi. Schwartzin keskeinen oivallus oli, että arvot voivat olla toisiaan täydentäviä tai toistensa vastakohtia, jolloin ne ovat ristiriidassa keskenään. Kuviossa 1 vierekkäiset arvoalueet ovat toisiaan täydentäviä ja kohtisuoraan toisiinsa nähden olevat alueet ovat toisistaan riippumattomia. Arvokehässä on lisäksi kaksi ulottuvuutta, vaaka-akselilla säilyttäminen – avoimuus muutokselle ja pystyakselilla muiden huomiointi – itsensä korostaminen. Säilyttäminen kuvastaa itsensä rajoittamista, perinteissä pitäytymistä sekä muuttumattomuuden vaalimista. Muutosvalmiudessa korostuvat itsenäinen ajattelu, toiminta ja avoimuus muutoksille. (Puohiniemi 2002, 27-38; Mikkola 2003, 44-46.)



Kuvio 1: Schwartzin arvokehä Puohiniemen (2010) mukaan

1. Itseohjautuvuus

Tavoitteena itsenäinen ja vapaa ajattelu sekä toiminta. Omien päämäärien valinta, uuden tekeminen, luovuus.

2. Virikkeisyys

Tavoitteena jännityksen ja uuden etsiminen sekä halu kohdata haasteita.

3. Hedonismi/mielihyvä

Päämääränä mielihyvän ja nautinnon tunne, itsensä hemmottelu.

4. Suoriutuminen

Henkilökohtainen menestys sosiaalisten standardien mukaisesti.

5. Valta

Yhteiskunnallisen aseman ja statuksen arvostus sekä halu kontrolloida resursseja ja muita ihmisiä.

6. Turvallisuus

Tärkeää turvallisuuden ja harmonian jatkuvuus yhteiskunnassa, lähipiirissä ja omassa elämässä. Voidaan puhua myös toiminnan jatkuvuudesta, laadusta tai luotettavuudesta.

7. Yhdenmukaisuus

Halu toimia yhteiskunnan normien ja odotusten mukaisesti. Ristiriitojen välttäminen. Positiivisessa merkityksessä yhdenmukaisuus voi vahvistaa me-henkeä ja yhteisöllisyyttä.

8. Perinteet

Tärkeää kulttuurin tai uskonnon edellyttämien perinteiden ja tapojen kunnioittaminen, hyväksyminen ja niihin sitoutuminen.

9. Hyväntahtoisuus

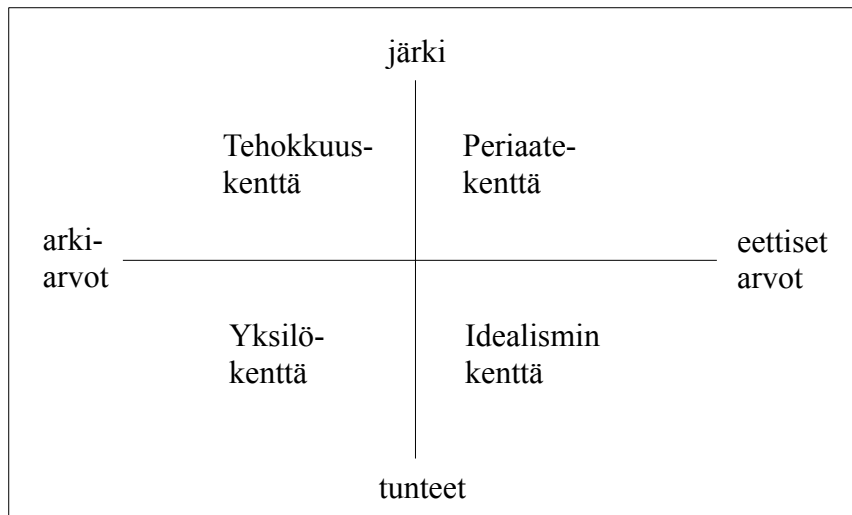
Läheisten ihmisten hyvinvoinnin edistäminen jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa.

10. Universalismi

Tavoitteena kaikkien ihmisten ja ympäristön hyvinvointi. Keskeisiä käsitteitä tarpeiden ymmärtäminen, arvostaminen, suvaitseminen ja suojelu.

3.2.4 Arvojen nelikenttä – arvoavaruus

Aaltonen & Junkkari (1999) jaottelevat arvot arvoavaruuden neljään eri kenttään, johon sisältyvät tehokkuus-, periaate-, yksilö- ja idealismin kenttä. Kenttiä tarkastellaan ennen kaikkea yrityksen arvojen ja etiikan näkökulmasta, mutta ne sopivat mielestäni hyvin myös yksilölliseen, institutionaaliseen (esim. päiväkotitai koulu) tai yhteiskunnalliseen arvojen tarkasteluun.



Kuvio 2: Arvojen neljikkenttä (Aaltonen & Junkkari 1999, 82–91)

Tehokkuuskentän (kauppapaikka ja tori) arvot ovat niin sanottuja “kovia arvoja”, ja ne toteutuvat rationaalisen toiminnan ja järjestelmien avulla. Avainsanoja ovat selkeät tavoitteet, kustannustehokkuus, strategia, toimivuus, mittaus ja tuloksellisuus. Työntekijät nähdään talouskasvun välineinä. Tehokkuuskenttä on markkinavoimien alaisuudessa.

Periaatekenttä (torni) on yhteiskunnallisen toiminnan kenttä, jonka arvot painottuvat etiikkaan. Kenttään kuuluvat järjestys, kansallinen turvallisuus, maan ja kunnan asiat sekä yhteiset hankkeet. Arvoja lähestytään rationaalisesti järjestelmiä ja sääntöjä luoden. Periaatekentän avainsanoja ovat valtio, laki, julkinen sektori, tasa-arvo, oikeudenmukaisuus, ympäristönsuojelu, käskyt, traditiot, etiketti, eettiset ohjeet, sopimukset, roolikulttuuri, sitoutuminen ja johtajasopimus.

Idealismin kenttä (temppele) on estetiikan, etiikan ja teknologian aluetta. Arvokkaita asioita ovat kokemus, tunteet, inspiraatio, elämykset ja kypsyys. Ilmiöt koetaan kauniiksi tai rumiksi. Tekniikka ja teknologia ovat tärkeitä, koska niitä tarvitaan innovaatioiden synnyttämiseen. Idealismin kentällä uskotaan enemmän kasvatukseen ja moraaliin kuin kirjoitettuihin sääntöihin. Avainsanoja ovat kolmas sektori, hyvä tahto, toisen huomioonottaminen, suvaitsevaisuus, yhteys luontoon, rehellisyys, luottamus, viisaus, nöyryys, kohteliaisuus, lojaalisuus, sisäinen harmonia, terveelliset elämäntavat, huolenpito ja välittäminen. Kentällä toimivat aatteelliset yhdistykset, hyväntekeväisyysjärjestöt, koulut, kirkot sekä korkean etiikan yritykset.

Yksilökentän (yksilölliset perustarpeet) arvot ovat arkisia ja toiminnallisia. Ne sijaitsevat

enemmän tunne- ja elämyspuolella. Kentän arvot vastaavat olemassaolon tai selviytymisen taisteluun sekä tarpeeseen kokea tyydytystä. Myös kaikki elämän primitiiviset muodot, syntyminen, nautinto, ilot ja surut elävät yksilökentällä. Yksilökentän avainsanoja ovat vapaa-aika, mielihyvä, luovuus, hedonistiset arvot, itsekkyyks, oma etu, jännittävä elämä, perheen yhteiset asiat, rohkeus, yksilöiden välinen kilpailu, intohimoinen rakkaus, luova hulluus, riski, yksilökulttuuri, hellyys, fyysinen kunto, riippumattomuus ja älylliset virikkeet.

Tavoitteena niin yrityksissä kuin yksityiselämässäkin on löytää tasapaino eri kenttien välillä. Kyse on elämisen taidon suurista kysymyksistä. Jos joku elämäalue korostuu rajusti muiden kustannuksella, siitä seuraa ennen pitkää ongelmia. Länsimaisen yhteiskunnan suurimpia ongelmia on tehokkuuskentän huomattava korostuminen (vrt. Setälä 1998, 16-17). Markkinavoimat hoitavat jo osan yksilön, yhteiskunnan ja kirkon tehtävistä. Markkinat määräävät, miten yksilön tulee kuluttaa, millaisia lakeja eduskunnan tulee säätää ja millaisia arvoja meidän tulee edustaa. (Aaltonen & Junkkari 1999, 82-92.)

3.3 Aikaisempia tutkimuksia

Arvoja on tutkittu filosofian, antropologian, uskontotieteiden, teologian, psykologian, kasvatustieteen, sosiologian, politiikan, estetiikan, yhteiskunta- ja taloustieteiden sekä viime aikoina myös neurotieteiden piirissä. Seuraavassa esittelen murto-osan nimekkäistä arvotutkijoista ja tutkimuksista yhteiskuntatieteiden, filosofian ja psykologian alalta. Nämä muodostavat omassa tutkimuksessani kokonaisuuden, jotka linkittyvät pedagogiikkaan (steinerpäiväkodin valinta) ja vanhempien kasvatusarvoihin. Pedagogiikan alalla varsinainen arvotutkimus on niukkaa, mikä johtuu osaltaan arvo-käsitteen epämääräisestä käytöstä ja sen sekoittumisesta muihin ilmiöihin.

3.3.1 Arvot yhteiskuntatieteissä

Nykyään vallitsevalle empiiriselle arvotutkimukselle loivat perustaa 1920-luvun vaihteessa sosiologit Thomas ja Znaniecki, jotka määrittelivät arvoja ja asenteita teoksessaan *The Polish Peasant in Europe and America* (1918–1920). Seuraavana merkkipaaluna pidetään Allportin, Vernonin ja Linzeyin 1930-luvulla kehittämää arvomittaria, josta tuli vuosikymmeniksi arvotutkimuksen standardi. Heidän perinnettään jatkoi 1950-luvulla arvojen käsitteellisen ja empiirisen perustan merkittävä kehittelijä, kulttuuriantropologi

Clyde Klukhohn, 1960-luvulta alkaen sosiaalipsykologi Milton Rokeach ja 1990-luvulta eteenpäin Shalom Schwartz. (Mikkola 2003, 29-31.) Rokeach mainitaan usein nykyisen arvotutkimuksen teoreettisen perustan luojana. Hänen pääteoksensa *The Nature of Human Value* ilmestyi vuonna 1973. Shalom H. Schwartz kehitti eteenpäin Rokeachin teoriaa. Schwartz on tutkinut arvoja yli 70 maassa. Hänen teoriansa on osoittautunut selittävän hyvin ihmisten toimintaa, ja se on todettu hyväksi työvälineeksi myös yritysten toimintaa ohjaavien arvojen määrittelyssä. (Puohiniemi 2003, 23.) Laajojen kulttuurien välisten empiiristen arvotutkimusten uranuurtajina mainittakoon Ronald Inglehart sekä IBM:n maailmanlaajuisen organisaation tutkija Geert Hofstede (Mikkola 2003, 31). Eurooppalaisten arvoja kartoittava laaja tutkimussarja *European Values System* (EVS) sai alkunsa vuonna 1981. Aineistojen kerääminen on laajentunut myös Euroopan ulkopuolisiin maihin (*World Values Survey*, WVS). Edellämäinittu Inglehart koordinoi aineistojen suunnittelua ja yhdistämistä. Suomi on ollut WVS:ssä mukana alusta lähtien. WVS on yksi harvoista aineistosarjoista, joka mahdollistaa suomalaisten poliittisten ja yhteiskunnallisten asenteiden pitkittäistarkastelun ja kansainvälisen vertailun muutamien viime vuosikymmenten ajalta. (Borg, Ketola, Kääriäinen, Niemelä & Suhonen 2007, 7.)

Suomessa elinkeinoelämän valtuuskunta EVA on tutkinut suomalaisten arvoja ja asenteita jo kolmenkymmenen vuoden ajan. EVAn uusin arvo- ja asennetutkimus Neljäs Suomi ilmestyi maaliskuussa 2014. Sen mukaan suomalaiset pitävät itseään suomalaisuutta arvostavina (78%), ahkerina (84%) ja työtä arvostavina (77%), perinteisiä arvoja kunnioittavina (73%) kansalaisina, jotka ovat enemmän ahneita (56%) kuin anteliaita (41%). 68 prosenttia vastanneista kokee, että oman edun tavoittelu vaikuttaa yhteiskunnassamme liikaa. Suvaitsevuus on muita pohjoismaita vähäisempää, ja suomalaiset tunnistavat kyseisen piirteen itse. Kolme neljäsosaa (75 %) on sitä mieltä, että Suomi elää liikaa velaksi ja joutuu sen seurauksena suurten ongelmien eteen. Kaksi kolmesta (65 %) on sitä mieltä, että suomalaiset ovat vähintään melko tasa-arvoisia elämässä eteenpäin pääsyn mahdollisuuksien kannalta. (ks. Haavisto 2014.) EVA:n tutkimus sisältää ainoastaan monivalintakysymyksiä, joten kysymys siitä, paljastaako arvo- ja asennetutkimus suomalaisten kaikkia arvoja, jää avoimeksi.

Pertti Suhonen (1988) on tutkinut muun muassa suomalaisten arvoja ja politiikkaa. Martti Puohiniemi (1993, 1995, 1996, 2002, 2006) on tutkinut suomalaisten arvojen, ajankuvan ja asenteiden muutoksia, tulevaisuuden näkymiä sekä yritysmaailman arvoja. Esa

Pohjanheimo (1996) on tehnyt survey-tyyppisen väestötutkimuksen pyhtääläisistä arvoista ja niiden muutoksista 1975-1993. Teija Mikkolan (2003) tutkimus luotaa suomalaisen uuden keskiluokan arvoihin. Klaus Helkama ja Tuija Seppälä (2004) ovat tutkineet suomalaisten arvomuutosta 1980-luvulta 2000-luvulle suomalaisten ja kansainvälisten tutkimusten sekä Schwartzin arvomallin pohjalta. Helkaman uusin teos *Suomalaisten arvot – Mikä meille on oikeasti tärkeää?* (2005) pohjautuu viimeisen 40 vuoden aikana tehtyihin tutkimuksiin suomalaisten arvoista.

Siirryttäessä 1980-luvulta 1990-luvulle tapahtui arvomurros individualistisempaan suuntaan, mutta 1990-luvulla arvot eivät enää suuresti muuttuneet (Helkama & Seppälä 2004, 9-10). 1990-2002 välisenä aikana suomalaisten arvot (arvokokonaisuudet) asettuivat Schwartzin arvomalliin seuraavalla tavalla:

*TAULUKKO 2: Suomalaisten arvokokonaisuudet
(Puohiniemi 2002, 82)*

1. Hyväntahtoisuus
2. Turvallisuus
3. Universalismi
4. Yhdenmukaisuus
5. Itseohjautuvuus
6. Hedonismi
7. Suoriutuminen
8. Virikkeisyys
9. Perinteet
10. Valta

Yleisenä periaattena arvojen ja yhteiskunnallisten muutosten välillä esitetään: 1) Kun maan taloudellinen hyvinvointi lisääntyy, itseohjautuvuuden merkitys kasvaa. 2) Kun koulutustaso nousee, itseohjautuvuuden merkitys kasvaa. 3) Kun demokratisoituminen kasvaa, muutosvalmius- ja itsensä ylittämisarvot tulevat tärkeämmiksi. Suomi edustaa arvokartalla muiden Länsi-Euroopan maiden kanssa muutosvalmiuden ja itsensäylittämisen arvojen kannatusta. Sekä postmaterialististen³ että itseilmaisuarvojen osalta Suomi kuuluu maailman kärkimaiden ryhmään yhdessä muiden pohjoismaiden, 3 Postmaterialistiset arvot liittyvät yhteenkuuluvuuden ja rakkauden, arvostuksen sekä itsensä toteuttamisen tarpeisiin (Mikkola 2003, 46).

Saksan, Alankomaiden ja Sveitsin kanssa. Mainittakoon vielä, että Suomi ja muut Pohjoismaat edustavat luottamuksen osalta maailman kärkeä. Mitä demokraattisempi ja tasaisempi on maan vallan jakautuminen, sitä suurempaa on ihmisten välinen luottamus. (Helkama & Seppälä 2004, 11.)

3.3.2 Arvot filosofian tutkimuksessa

Arvofilosofia tai eetikkoja ovat käytännössä kaikki eettisistä ja moraalisisista kysymyksistä kiinnostuneet tutkijat varhaisista luonnonfilosofeista lähtien (ks. Nordin 1999, 41). Eettisiä ja moraalisia kysymyksiä on pidetty filosofiassa aika ajoin kaikkein tärkeimpinä, kuten luvun 2 alussa todettiin. Tästäkin on erimielisyyksiä, sillä esim. Airaksinen (1994, 118) nostaa yhtä tärkeälle sijalle yhteiskuntafilosofian. Olennainen erottava tekijä länsimaisen arvofilosofisen tai etiikan tutkimuksen osalta on kuitenkin se, kenellä on hallussaan asiantuntemusta ja kenellä sen lisäksi myös teoriaa. Merkittävistä teoreetikoista mainittakoon Platon, Aristoteles, Thomas Hobbes, Jeremy Bentham, John Locke, John Stuart Mill, Immanuel Kant, Max Scheler ja Zygmunt Bauman. (ks. Airaksinen 1994, 118-119.) Jos luodaaan silmäys akateemisiin aikakauslehtiin filosofian kentällä, voi englanninkielisistä julkaisuista poimia toistakymmentä etiikkaan, moraaliiin tai arvoihin orientoitunutta ”journaalia”. Näistä viisi julkaisee yksinomaan arvoja käsitteleviä artikkeleja: vuodesta 1967 alkaen ilmestynyt *Journal of Value Inquiry*, vuodesta 1984 alkaen *Journal of Beliefs & Values*, vuodesta 1995 alkaen *Journal of Human Values* ja vuodesta 2004 alkaen *Cultura: International Journal of Philosophy of Culture and Axiology* sekä *The Journal of Social Work Values and Ethics*. Arvotutkimuksen laajuus filosofian tutkimuksessa on kiistaton.

Suomessa filosofian osallistumisella julkiseen kulttuurikeskusteluun on pitkät perinteet. Pienen maan johtavat ajattelijat ovat tulleet yleensä julkisuuden henkilöiksi. 1840-luvulla J.V. Snellman peräänkuulutti historiallisen järjen toteutumista kansallishengen kautta. Vuonna 1873 Snellmanin oppilas Thiodolf Rein perusti filosofisen yhdistyksen, joka käsitteli ajankohtaisia yhteiskunnallisia aiheita, esimerkiksi suomen kielen asemaa, kansallisaatetta, naisemansipaatiota, siviiliavioliittoa, demokratiaa, sosialismia ja rauhanaatetta. Saksalaisen idealismin perinnettä ovat jatkaneet ja muokanneet arvorealismia kannattanut J.E. Salomaa, subjektivist Erik Ahlman sekä normatiivista arvoetiikkaa puolustanut Sven Krohn. 1900-luvun alun etiikassa tunneteoriat olivat

suosittuja, mainittakoon emotivisteista E. Westermarck, joka tutki moraalien syntyä ja kannatti vapaamielisyyttä uskonnon ja moraalien kysymyksissä sekä Eino Kaila, joka siirtyi tarvepsykologian tutkimuksesta syvähenkisyden tutkimiseen. G.H. Von Wrightin tutkimusten myötä metaetiikka nousi analyyttisessä filosofiassa keskeiseksi. Wrightin metaetiikan klassikot *Norm and Action* sekä *The Varieties of Goodness* ilmestyivät 1963. Näkyviä tutkijoita etiikan ja arvofilosofian alalla ovat olleet 70-luvulta eteenpäin Reijo Wilenius, Ilkka Niiniluoto, Timo Airaksinen, Kari Turunen ja Tapio Puolimatka. (Niiniluoto 1999.) 2000-luvulta eteenpäin mainittakoon esimerkiksi metaetiikkaa ja eettisiä teorioita tutkivat Jussi Suikkanen, jonka viimeisin teos *This is Ethics: an Introduction* ilmestyi 2014 sekä Pekka Väyrynen, jonka kirja *The Lewd, the Rude and the Nasty: A Study of Thick Concepts in Ethics* ilmestyi 2013.

Kasvatuksen päämääriä tarkasteleva kasvatustieteellinen filosofia (mm. J.E. Salomaa, J.E. Hollo, Urpo Harva) oli Suomessa voimissaan 1950-luvulle asti. Sen jälkeen empiirinen kasvatustiede alkoi valloittaa alaa. Kasvatustieteellinen filosofia ja Aristoteleen hyve-etiikka osoittivat elpymisen merkkejä 1980- ja 1990-luvuilla useiden väitöskirjojen myötä. (Niiniluoto 1999.) 2000-luvulla kasvatustieteellinen filosofia alkoi elää Suomessa jyrkkää noususuhdannetta. Esimerkiksi vuonna 2005-2006 noin viidennes kasvatustieteen väitöskirjoista oli kasvatustieteellisiä. (ks. esim. Uljens 2006, 19.) Nykytutkijoista näkyvin kasvatustieteellinen filosofi ja kasvatustieteilijä lienee jo edellämainittu Tapio Puolimatka, joka edustaa moraalista realismia eli yleispätevän, ihmisestä riippumattoman moraalisen totuuden olemassaoloa. Hän peräänkuuluttaa erityisesti eettistä kasvatusta ja kriittisen arviointikyvyn kehittämistä demokraattisessa yhteiskunnassa. (ks. esim. Puolimatka 2004, 2001.) Puolimatkan mukaan kasvatustiede näyttäisi edellyttävän arvo-objektivismia. Kasvatustiede on oikeutettua, jos sillä voidaan välittää jotain arvokasta. (Puolimatka 1996, 116.) Hänen mukaansa opettajan työ on käytännössä mahdotonta, jos ei usko arviointitiedon olemassaoloon. On tiedettävä mistä hyvä elämä koostuu, jotta voi kasvatustieteeseen siihen. (Puolimatka 1999, 269–270, 272.)

3.3.3 Arvot psykologian tutkimuksessa

Moraalisen kehityksen kansainvälisesti eniten huomiota saaneen teorian on luonut psykologi Lawrence Kohlberg, jonka taustavaikuttajana on ollut Piaget. Kohlbergin teoria keskittyy lapsen kognitiiviseen kehitykseen. (ks. Kohlberg 1971 , Wilson 2012). Suomessa esimerkiksi Klaus Helkama (2001, 2003) on tutkinut Kohlbergin moraaliteoriaa ja lapsen

moraalin kehitystä.

Kohlberg jakaa moraalin kehityksen kuuteen eri vaiheeseen. Piagetin tavoin moraalin kehitys etenee kerroksittain; toista ei voi syntyä ennen edellistä. Kohlbergille moraalilla tarkoitetaan samaa kuin moraalisten käsitteiden (esim. oikeudenmukaisuus, oikeudet, tasa-arvo, hyvinvointi) ajattelu. (Wilson 2012.) Moraali kehittyy sisältä, ei ulkoapäin. Ulkokohtainen etiikan opettaminen ei Kohlbergin mukaan toimi. Moraalin kypsyminen on aikaa vievä prosessi. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja konstruoinnin kautta kehittyy oma ymmärrys moraalista käsitteistä, esimerkiksi oikeasta ja väärästä. (Wilson 2012.)

Kohlberg hylkää arvorelativismia. Hänen mukaansa lapsella on luonnostaan moraliteetti, mutta aikuiset eivät näe sitä, sillä heillä on niin kiire syöttää lapsilleen omia moraaliarvoja. Kohlberg peräänkuuluttaa lapsen kuuntelua. Kohlberg havaitsi, että kaikissa kulttuureissa (Malesian aboriginaalit, Taiwan, Amerikka sekä eristyksissä olevat kylät Yukatanissa ja Turkissa) on moraaliarvoja, kaikki lapset ovat moraalifilosofia ja kehitysvaiheet etenevät samalla tavoin. Näin ollen perusarvot, esimerkiksi elämänarvo ovat universaaleja. Yksilöllisiä ja kulttuurieroja on paljon, sillä yksilöiden tarpeet eroavat toisistaan. Kohlbergin mielestä ihmisiä tai kulttuureja ei voi teorioissa luokitella enemmän tai vähemmän moraalisiin, sillä moraalilla liittyy normien kunnioitukseen, ja normien ero tässä viitekehityksessä on epäolennainen. Kulttuurin sisällä ihmiset voivat arvioida lapsia heidän moraalin mukaan ja kasvattaa heistä enemmän moraalisia. Näin ollen moraalikasvatukseen tulee Kohlbergin mukaan olla erilaista eri kulttuureissa. (Kohlberg 1971 .) Tätä ajattelutapaa kutsutaan nykyään kulttuurirelativismiksi.

Kognitiivinen neuropsykologia on viime vuosina ottanut huomioon edistysaskelia myös etiikan saralla. Neurotieteellinen etiikan tutkimus ja evoluutiopsykologia pyrkivät ymmärtämään ihmisen eettistä käyttäytymistä, esimerkiksi sitä miksi yksilöt tekevät tietyissä tilanteissa altruistisia eli epäitsekkäitä valintoja. Michael Gazzanigan *The Ethical Brain* (2005) antaa kattavan katsauksen tämän päivän aivotutkimukseen ja etiikkaan. Neurotieteiden moraalifilosofista merkitystä pohditaan monipuolisesti esimerkiksi Walter Sinnott-Armstrongin toimittamassa teoksessa *Moral Psychology: The Evolution of Morality* (2008). Tutkimusten mukaan moraaliarvostelmia edeltää tavallisesti tunnereaktio, eli moraalin katsotaan perustuvan osittain tunteisiin. Tunteet ovat kuitenkin usein kulttuurisesti tuotettuja – jälkeläisiä kasvatetaan tietynlaisiin, oikeana pidettyihin

tunnemalleihin. (Räikkä 2009.)

3.3.4 Arvot pedagogiikan ja kasvatuksen tutkimuksessa

Arvoihin ja arvokasvatukseen liittyviä tutkimuksia alle kouluikäisten lasten osalta on niukasti. Poikkeuksena lienee sukupuolten välinen tasa-arvokasvatus, jota on tutkittu runsaasti 70-luvulta lähtien. Tutkimusten vähäisyys selittyy sillä, että arvon ja arvokasvatuksen käsitettä käytetään epämääräisesti ja hyvin vähän. Puohiniemi (2002) pitää arvokeskustelun yleisimpänä ongelmana sitä, että arvoja ja niiden keskinäisiä suhteita ei määritellä tarkoin. Arvot, ajankuva ja ilmiöt sekoittuvat toisiinsa. (Puohiniemi 2002.) Ajankohtaisia pedagogiikan arvoihin ja kasvatusarvoihin linkittyviä tutkimuksia, kuten esimerkiksi tavoitteet, kasvatuksen/päivähoidon/opetuksen laatu, lapsilähtöisyys, toimijuus, osallisuus, hyvinvointi, kasvatuskumppanuus, kasvattajien asenteet, ympäristökasvatus, pedagogiset painotukset ja vaihtoehtoiset pedagogiset suuntaukset on puolestaan runsaasti. Toisena seikkana tutkimusten vähäisyyteen lienee se, että moraalin katsotaan kehittyvän verrattain myöhään, Kohlbergin kehitysteoriassa noin yhdeksästä vuodesta eteenpäin. Alle kouluikäinen lapsi on esimoraalisella tasolla: lapsi tottelee, koska auktoriteetit edellyttävät tottelemista ja koska tottelemattomuudesta seuraa rangaistus (Kohlberg 1971). Nykykäsitys lapsen moraalin kehittymisestä on kuitenkin laajentunut tunneteorioiden myötä (ks. esim. Wilson 2012). Seuraavassa esitellään muutamia arvoihin liittyviä tutkimuksia suomalaisten kasvatusihanteiden muutoksesta sekä lasten ja nuorten moraalikasvatuksesta.

Launosen (2000) väitöskirjassa tutkitaan kasvatusihanteiden muutosta koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Lähteinä on käytetty opettajankoulutuksen kasvatusopillista kirjallisuutta sekä kansa- ja peruskoulun opetussuunnitelmia. Tiivistäen voidaan sanoa, että 1800-luvun ja 1900-luvun alun kuuliasuuden, yksinkertaisuuden, vaatimattomuuden ja uskonnollisten hyveiden ihanteista on siirrytty 1990-luvun yleisen vastuuntunnon, vahvan minuuden (mm. hyvä itsetunto ja itsenäisyys) sosiaalisten taitojen (mm. yhteistyökyky ja erilaisuuden hyväksyminen) ja ekologisen elämäntavan ihanteisiin. Pysyviä ihanteita 1860-luvulta 1990-luvulle ovat totuuden, elämän ja ihmisarvon kunnioittaminen. (vrt. Kohlbergin universaalit perusarvot). Persoonaan liittyvistä ihanteista ovat säilyneet totuudellisuus, ahkeruus, yritteliäisyys ja vastuu terveistä elämäntavoista.

Leena Koski (2001) on tutkimuksessaan analysoinut kansa- ja peruskoulun alaluokkien käytössä olleita suomenkielisiä aapisia ja lukukirjoja (1920-1998) moraalisten kasvatusihanteiden näkökulmasta. Kuten Launosen (2000) tutkimuksestakin käy ilmi, uskonnolliset hyveet ovat antaneet vähitellen sijaa yhteiskunnallisille ja persoonallisille hyveille: uskonnonopetus alkoi 1960-luvulla eriytyä omaksi oppiaineekseen – se ei enää hallinnut arkea tai eettistä kasvatusajattelua. Kasvatuksen perusteet muuttuivat koskemaan yleisiä ihmisoikeuksia, tasa-arvoa, solidaarisuutta ja yksilöllisiä kykyjä. Ihanteena oli sosiaalinen, yhteistyökykyinen, aktiivinen ja kriittinen lapsi. (Koski 2001.)

Nuorten arvoja ja moraalikasvatuksen mahdollisuuksia ovat tutkineet esimerkiksi Knafon ja Schwartz (2003), Suomessa Eeva Kallio (2005). Knafon ja Schwartzin (2003) tutkimus käsittelee nuorten omaksumia arvoja. Tutkimuksessa ilmenee useita tekijöitä, jotka osaltaan ovat vaikuttamassa siihen, että nuoret omaksuvat vanhempiansa arvoja. Jos vanhemmat ovat ajan kuluessa johdonmukaisia välittämiensä arvojen suhteen, omaksuvat lapset todennäköisemmin heidän arvonsa. Vanhempien lämpö ja vastuullisuus kasvattajina sekä vanhempien yksimielisyys arvoista ovat osaltaan myös vaikuttamassa positiivisesti arvojen omaksumiseen. Vanhempien sanallisten ja heidän tekojensa kautta välittämiensä arvojen yhtenäisyys on myös tärkeä positiivinen tekijä. Arvojen omaksumista vanhemmilta heikentävät seuraavat tekijät: vanhempien sanojen ja tekojen ristiriita, vanhempien keskinäinen arvokonflikti, autoritatiivinen tai välinpitämätön kasvatusmalli sekä rakkauden osoittamattomuus. (Knafo & Schwartz 2003, 606-609.)

Pramling (1990) on tutkinut ruotsalaisten 5-6-vuotiaiden lasten käsityksiä moraalisesta sadusta, joka kertoo kahden kylän asukkaiden riitelystä, kylien välillä olevan sillan rikkoutumisesta ja uudelleenrakentamisesta. Tutkimuksen kahdelle esiopetusryhmälle oli annettu erityistä esiopetusta, jossa painotettiin oman oppimisen reflektointia eli sitä miten ja miksi lapsi kussakin tilanteessa toimii. Olennaista oli rohkaisu toiminnan käsitteiden rakenteiden ja sisältöjen pohtimiseen. Kahdessa muussa tutkimusryhmässä annettiin tavallista esiopetusta. Tulosten mukaan erityisryhmistä lähes puolet pystyivät kertomaan, minkälaista teemaa satu käsitteli, miksi silta meni rikki (myrskyssä) ja miksi se rakennettiin uudelleen (kyläläiset tarvitsivat toinen toistensa apua). Kahden muun ryhmän lapsista suurimmalla osalla oli käsitys ainoastaan jostakin sadun tietystä kohdasta. (Pramling 1990.)

Swick (2007), Wilson (2012) ja Brofenbenner (2005; Swick 2007) ovat tutkineet moraalikasvatusta huolenpidon näkökulmasta. Swickin mukaan Brofenbennerin (2005) tutkimukset osoittavat, että huolenpitoa ja tukea saaneet lapset ilmentävät jokaisella elämänalueellaan huolenpitoa. Lasten kokema vanhempien ja kasvattajien (tai muiden aikuisten) keskinäinen vuorovaikutus on osoittautunut hyvin merkittäväksi tekijäksi lasten turvallisuudentunteeseen ja luottamukseen. Rakkauden mallin jäljittely vaikuttaa erityisesti huolenpidon kyvyn omaksumiseen. (Brofenbenner 1979, 2005; Swick 2007.) Kun huolenpito on yhteisössä vallitsevana periaatteena, jakamista ja auttamista ilmenee enemmän, väkivaltaisuutta vähemmän (Swick 2007).

3.4 Yhteenvetoa

Tässä tutkimuksessa arvot nähdään päivähoidon valintaa ohjaavina tekijöinä ja toivottavan todellisuuden, tässä hyvän kasvatuksen päämäärinä. Arvotoreettinen viitekehys muodostuu Scwartzin ja Aaltosen & Junkkarin arvomalleista. Vanhempien kasvatuservoja tarkastellaan pääasiassa filosofian ja yhteiskuntatieteiden etiikasta käsin. Psykologian ja moraalikasvatuksen osalta tutkimuksessa nostetaan esiin arvojen emotionaalinen, sosiaalinen ja rationaalinen ulottuvuus. Eri ulottuvuudet näyttäytyvät myös Aaltosen nelikentässä. Tutkimus lukeutuu deskriptiivisen etiikan alalle, joka kuvailee, selittää ja pyrkii ymmärtämään ihmisten moraalisia käsityksiä, arvoja tai normeja. Erotukseksi normatiivisesta etiikasta tutkimuksessa ei oteta kantaa väitteiden oikeellisuuteen. Vanhempien näkemyksiä pyritään kuitenkin peilaamaan ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin ilmiöihin, jotta syvempi ymmärrys tutkittavien kasvatustodellisuudesta voitaisiin saavuttaa.

4 STEINERPEDAGOGIIKKA

Steinerpedagogiikka on yksi maailman nopeimmin kasvavista riippumattomista kasvatuksellisista ja opetuksellisista suuntauksista. 95-vuotisen historiansa aikana steinerkouluja on perustettu yli tuhat ja steinerpäiväkoteja noin 2000 ympäri maailmaa. (Mitchell 2010, Dahlin 2010, Steinerkasvatus 2014.) Steinerpedagogiikan maailmanlaajuista suosiota on selitetty muun muassa sillä, että liikkeen romanttinen sivistyshumanismi tarjoaa selkeän ja yhä ajankohtaisen vaihtoehdon alati yhdenmukaistuvalla ja välineellistyvällä opetus- ja kasvatuskulttuurille (ks. Mansikka 2007). Toisena syynä voi pitää steinerkoulun yleisinhimillistä opetussuunnitelmaa, jota voi lähestyä eurooppalaisesta taustastaan huolimatta universaalisti, uskonnosta tai filosofiasta riippumatta (ks. esim. Steiner 1919, Dahlin 2010). Kolmantena tekijänä saattavat olla viime vuosikymmenien aikana tehdyt lukuisat steinerkoululaisiin ja steinerkoulun entisiin oppilaisiin kohdistuvat tutkimukset (Goldshmidt 2013; Dahlin, 2010, 2007; Pereira 2007; Mitchell & Gerwin 2007; Baldwin, Gerwin & Mitchell 2005; Woods, Ashley & Woods 2005; Gidley 1998), joiden tulokset ovat varsin myönteisiä. Toisaalta steinerpedagogiikan taustalla olevat Steinerin ”kosmisen antropologian” mystiset, okkultistiset ja salatieteelliset näkemykset kosmoksesta, maailmasta, ihmisestä ja kristinuskosta aiheuttavat hämmennystä, kritiikkiä ja vastustusta, jota steinerkoululiike on kohdannut alusta asti (ks. Ehnqvist 2006, 11, 34; Mansikka 2008).

Tässä luvussa raotetaan ovea Rudolf Steineriin, steinerpedagogiikan syntyyn, Steinerin ihmiskuvaan, etiikkaan sekä hänen kasvatusteoriaansa pääpiirteisiin. Viimeisessä kappaleessa esitellään steinerpedagogiikkaan liittyviä tutkimuksia etiikan, arvojen sekä vanhempien näkökulmasta. Vaikka koulutukseni ja tutkielmani empiirinen osio liittyvät ensisijaisesti varhaiskasvatukseen, käsittelen steinerpedagogiikkaa kokonaisuutena. Niin opetustyötä kuin varhaiskasvatustakin ohjaavat yhtäläinen ihmiskuva, etiikka ja arvot, jotka pohjautuvat Rudolf Steinerin filosofiaan ja hengentieteeseen. Toiseksi steinerpedagogiikan perusta on koululiikkeessä, ja nimenomaan steinerkouluihin liittyvää lähdekirjallisuutta ja tutkimusaineistoa on kiitettävästi tarjolla. Samaa ei voi sanoa steinerpedagogisen varhaiskasvatuksen osalta, vaikkakin kehityssuunta on positiivinen. Mikäli varhaiskasvatuksen näkökulma on joidenkin teemojen osalta sivuutettu, kirjoittaja on tästä tietoinen.

4.1 Rudolf Steiner – aikansa luova nero

”Luonto muodostaa ihmisestä pelkän luonnonolennon, yhteiskunta tekee hänestä lainmukaisesti toimivan yhteiskunnan jäsenen; vapaan olennon hän voi ainoastaan itse tehdä itsestään.” (Steiner 1985, 115).

Rudolf Steiner (1861-1925) oli arvostettu ja kiistelty itävaltalainen filosofi, hengentieteilijä, opettaja ja taiteilija. Hänet tunnetaan yleisesti ottaen huonosti, lähinnä antroposofian ja steinerkoulun perustajahahmona. Steinerin kirjallinen ja suullinen tuotanto (*Rudolf Steiner Gesamtausgabe*, GA) on poikkeuksellisen mittava ja huomionarvoinen. Sen on julkaissut kokonaisuudessaan Sveitsin Dornachissa sijaitseva *Freie Verwaltung des Nachlasses Rudolf Steiners* (FVN), ja se sisältää kokonaisuudessaan yli 330 teosta: 28 kirjaa, joista tunnetuin on vuonna 1894 ilmestynyt Vapauden filosofia (*Philosophie der Freiheit*); 9 esseekokoelmaa, 12 Steinerin kuoleman jälkeen julkaistua tekstikokoelmaa ja noin 300 pikakirjoitettua julkista tai yksityistä esitelmää.

Steiner ei kirjoittanut pedagogiikasta yhtään kirjaa. Tämä lienee Steinerin tietoinen valinta, sillä kirjoitettuun eli ”kuolleeseen” tietoon nojautuminen voi rajoittaa opetuksen elävyyttä sekä suhtautumista alati muuttuvaan yhteiskuntaan (ks. 4.2). Steiner haastaa ihmisen itse pohtimaan asioita, tarkasti ja ajattelevaa havainnointia käyttäen. Menetelmää on verrattu esimerkiksi Aristoteleen filosofiakouluun, jossa haastettiin ihmisen oma ajattelu (ks. Pärssinen 2014, 11). Pedagogiset tekstit perustuvat Steinerin pitämien esitelmien transkriptioihin, joita hän ei ehtinyt tarkistaa (Dahlin 2010).

Steiner piti elämänsä aikana noin 6000 esitelmää lähes kaikissa Euroopan maissa. Esitelmien aiheina olivat muun muassa antroposofia, taide, opetus ja kasvatus, lääketiede, luonnontiede, yhteiskunta sekä uskonto (Suomen antroposofinen liitto 2014, FVN 2013). Esitelmiä ei ollut tarkoitus julkaista, mutta erilaisten muistiinpanojen levittämisen tähden Steiner katsoi parhaaksi pikakirjoituttaa esitelmänsä. Steinerin filosofian ja hengentieteen myötä on syntynyt useita käytännön sovellusalueita, kuten biodynaaminen viljely, steinerpedagoginen liike, eurytmia, antroposofinen lääketiede, elämänkaaritutkimus, Kristiyhteisö sekä hoitopedagoginen kehitysvammatyö. (Suomen antroposofinen liitto 2014.)

Keväällä 2014 Espoon modernin taiteen museo Emma teki Steineria tunnetuksi etenkin taiteiden, arkkitehtuuriin ja muotoilun osalta. Helsingin sanomat (26.2.2014) otsikoi: *Steiner kiinnostaa luomun ja joogan aikakaudella.* Vitra Design Museumin johtaja ja

näyttelyn kuraattori Mateo Kries sanoi HS:n haastattelussa: *"Nykyään, kun ihmiset ovat alkaneet etsiä henkisesti tasapainoisempaa ja ympäristöystävällisempää elämäntapaa esimerkiksi joogasta, biodynaamisesta ruoasta ja luomusta, Steinerin kokonaisvaltainen ajattelu on alkanut herättää kiinnostusta myös antroposofiiriin ulkopuolella."* Lisäksi HS totesi: *"Steinerin ajattelun mukaan rationaalinen älykkyys ja abstrakti ajattelu ovat peittäneet alleen ihmisten muut henkiset kyvyt. Ihminen on menettänyt kosketuksen itseensä ja todellisuuden henkisiin ulottuvuuksiin."* Yle uutiset otsikoi juttunsa (26.2.2014): *"Rudolf Steinerin tavoitteena oli hyvä elämä."* Teksti sisälsi HS:n tavoin näkemykset tasapainosta, ekologisuudesta ja kokonaisvaltaisuudesta: *"Ekologisuus ja hyvinvointiin keskittyminen ovat tehneet Steinerista jälleen ajankohtaisen. [...] Steiner ymmärsi maailman kokonaisuutena, jossa ihmisen tulisi elää tasapainossa luonnon ja ympäristön kanssa."*

Jos ajatellaan uutisointia suhteessa kokonaisvaltaiseen ilmiöiden tarkasteluun, jossa mystiikka, luonnontiede, rationaalisuus, taide ja uskonto ovat kietoutuneet toisiinsa, voi Steinerin liittää varhaisten luonnonfilosofien joukkoon (ks. 2.2). Jos uutisointia tarkastellaan kappaleen 2.2 suurten ajattelijoiden valossa, on Steinerilla ja edellämainituilla totuudenetsijöillä ja viisaudenrakastajilla yhteinen pyrkimys tietoon ja hyvään. Hyvinvointi on ollut ja on aina ajankohtaista.

Varsin mielenkiintoista on, että Steinerin hengentieteessä näyttää yhdistyvän kaikki suuret traditiot, joita Steiner on kehittänyt eteenpäin. Ehkäpä antroposofian yleinen vierauden tunne ja vastustus johtuukin Steinerin radikaalista pyrkimyksestä yhdistää eriytyneet uskonnot, elämänkatsomusopit, filosofiat ja eri tieteenalat. Näkemykseni mukaan valtavirtaan lukeutuvat kristityt eivät voi hyväksyä Steinerin kristinuskoa, joka sisältää okkultismia sekä ajatuksen jälleensyntymisestä ja karmasta (ks. esim. Steiner 1963). Steinerin luonnon- ja hengentiede ei lukeudu moderniksi tieteenalaksi, sillä niihin liittyy edellä mainittua okkultismia, uskontoa ja mystiikkaa. Empiiriseen kasvatustieteeseen ei sisälly hengentieteellistä näkemystä lapsesta, sillä siihen ei ole validia teoriaa eikä tutkimusvälineitä. Onko mystikoilla ja taiteilijoilla enemmän kykyä kokonaisvaltaiseen ilmiöiden tarkasteluun? Taiteen kautta Steineria saattoi lähestyä Emmassa kuka tahansa, uskonnosta tai maailmankatsomuksesta riippumatta, suurin silmin.

4.2 Ensimmäinen steinerkoulu ja steinerpedagogiikan eettinen perusta

Steinerin idea ihmisen tai ihmisyyden kasvatuksesta (*Menschenbildung*) pohjautuu varhaisen romantiikan kauden ajattelijoiden, muun muassa Johann G. Herderin ja Wilhelm von Humboldtin työlle (Dahlin 2007). Merkittäviä vaikuttajia hänen ajattelulleen ovat olleet Johann Wolfgang Goethen luonnontieteelliset tutkimukset ja värioppi sekä vanha teosofinen traditio (Mansikka 2008, Ehnqvist 2006, 34). Steinerpedagogiikan yksilöllinen ja lapsikeskeinen lähestymistapa on rinnastettavissa 1900-luvun vaihteen eurooppalaiseen progressiiviseen koululiikkeeseen, joka vastusti muun muassa luonnotonta, kaavamaista koulunkäyntiä ja oppilaiden istuttamista hiljaa paikoillaan (Gidley 1998, 398). Gidleyn mukaan steinerpedagogiikan esteettinen, luova ja taiteellinen painotus on puolestaan lähtöisin kognitiivisten tieteiden hahmopsykologiasta (*Gestalt Psychology*), joka korostaa vasemman ja oikean aivopuoliskon prosesseissa kokonaisuuksien, ei osien hahmottamista. Kokonaisuuksien hahmottaminen tapahtuu hahmopsykologiassa korkeamman asteen ymmärtämisen tasolla, ja se vaikuttaa ratkaisevasti muistin sekä oppimisen kehittymiseen. (ibid.)

4.2.1 Steinerkoulun ehdot ja inhimillisen kasvun kolme perusedellytystä

Steiner perusti ensimmäisen steinerkoulun vuonna 1919 Saksan Stuttgartiin tehdastyöläisten lapsille. Hankkeen takana oli Waldorf Astoria -tupakkatehtaan johtaja Emil Molt, joka pyysi Steineria auttamaan kouluhankkeessa. Ensimmäinen maailmansota oli runnellut Eurooppaa usean vuoden ajan, ja häviölle joutunut Saksa kärvisteli taloudellisessa, yhteiskunnallisessa ja poliittisessa kaaoksessa. Yhteiskunnan uudistamiselle oli kysyntää. Steiner asetti kouluhankkeelle neljä ehtoa, jotka olivat vastoin yleisiä käytäntöjä ja ajalleen hyvin radikaaleja: 1) koulun on oltava avoin kaikille lapsille, 2) sen on tarjottava yhteisopetusta (*coeducation*) tytöille ja pojille, 3) sen tulee olla 12-vuotinen yhtenäiskoulu ja 4) sen tulee olla mahdollisimman riippumaton valtion tai talouden kontrollista, mikä tarkoittaa hallinnollisen päävastuun siirtämistä opettajille. (Mitchell 2010.)

Esitelmässään ensimmäisten oppilaiden vanhemmille Steiner (1919) kysyy: ”*Miten meidän on kasvatettava ihmisiä, jotta tämä (ensimmäisen maailmansodan verenvuodatus, murskatut ruumiit ja sielut) ei olisi enää mahdollista tulevaisuudessa?*”. Hän vastaa: ”*On herättävä ymmärtämään, mikä rooli opetuksella ja kasvatuksella on sosiaalisten suhteiden*

rakentumiselle.”

Steiner kuvailee inhimillisen kasvun kolmea perusedellytystä uudessa opetus- ja kasvatusjärjestelmässä. Ne ovat 1) ihmisyyden uudenlainen ymmärtäminen, 2) rakkaus sekä 3) tahdonvoima. Nämä ovat sekä opettajien työvälineitä että kasvatuksen tavoitteita. Kun opettaja kasvattaa itseään ja kehittää tietoisuuttaan edellämainittujen edellytysten luomiseksi, hän kykenee kehittämään kyseisiä ominaisuuksia myös oppilaissaan.

Ensimmäinen edellytys, uudenlainen lähestymistapa ihmisyyteen tarkoittaa Steinerin mukaan luopumista materialistisesta ihmiskäsityksestä, sillä vanhoilla tieteen ja kasvatuksen menetelmillä ei voi synnyttää uutta ihmiskuvaa. Opetuksen ja kasvatuksen perustan tulee olla enemmän taiteessa kuin tieteessä. Opettajien tulee keskittyä kasvavan ihmisen kaikkiin olemuspuoliin, ruumiseen, sieluun ja henkeen. Olennaista on lapsesta käsin lähtevä havainnointi. Miten lapset ovat tullessaan kouluun? Miten lapset kehittävät itse ihmisyytään ja miten heidän perusolemuksensa tulisi kehittyä tullakseen ihmiseksi sanan varsinaisessa merkityksessä?

Toinen edellytys, uudenlainen rakkaus ihmisyyteen on ihmisyyden ymmärtämistä, joka läpäisee ajattelun lisäksi myös toiminnan ja tunteen. Ymmärrys herättää intoa, inspiraatiota ja rakkautta. Steinerin mukaan rakkautta ei voi kokea kuolleeseen tietoon, vaan oikeaan, elävään tieteeseen. Vuorovaikutuksen merkitys oppilaan ja opettajan välillä on äärimmäisen tärkeä. Opettajan on tiedostettava ne voimat, jotka ilmenevät taiteellisen eli elävän opetuksen vuorovaikutussuhteissa.

Kolmas, tahdonvoima on ominaisuus joka kehittyy etenkin lapsen luovan, taiteellisen toiminnan kautta. Steiner sanoo: ”Nykyään kaikki haluavat, että heidän puolestaan tehdään kaikki valmiiksi. Tämä on täysin väärää kasvatusta.” Tarkoituksena ei ole kasvattaa ihmistä tiettyyn yhteiskunnalliseen muottiin, jossa ihminen on opetettu ajattelemaan, tuntemaan ja tahtomaan tietyllä tavalla, ulkoapäin. Tarkoituksena on kasvattaa lapsesta todellinen persoona, joka on voimakkaasti kiinni elämässä, ilmentää ihmisyytään vahvasti sekä totuudenmukaisesti sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa elämässä. (Steiner 1919.)

4.2.2 Eettinen individualismi

Jos ajatellaan Steinerin käsitystä ihmisen perimmäisestä tavoitteesta, se on korkeimmalla kehitystasolla ilmenevä vapaa henki (vrt. buddhalaisuus ja hindulaisuus). Vapauden

filosofiassaan Steiner (1985, 104) kirjoittaa, että moraaliperiaattet voivat säädellä ihmisen elämää ilman että ihminen ymmärtää moraalisten käsitteiden alkuperää. Tällöin ihminen alistuu tunnustamansa ulkopuolisen moraalisen auktoriteetin (perheen pää, valtio, sosiaalinen tapa, kirkko, jumalallinen ilmoitus) käskyihin ja välttämättömyyksiin (vrt. luku 2.2). Toinen vaihtoehto on, että ihminen alistuu omantunnon eli oman sisäisen äänen käskyille ymmärtämättä ”moraalisen autonomiansa” perusteita. Tämän kaltainen moraalinen toiminta velvollisuudesta tai luonnon välttämättömyydestä on tärkeä ja olennainen osa ihmisen eettistä kehitystä, mutta se ei tunne yksilöllisyyttä tai vapautta. Merkittävä moraalinen edistysaskel tapahtuu silloin, kun ihminen ei ota toimintansa motiiviksi minkään ulkoisen tai sisäisen auktoriteetin käskyä, vaan hän pyrkii itse oivaltamaan perusteet, jotka antavat tahdolle motiivin. Steiner kutsuu tätä eettiseksi individualismiksi. Päämääränä on vapaa moraalinen toiminta, johon sisältyy moraalisia sääntöjä, mutta jonka todellinen motiivi on rakkaus toimintaa kohtaan, ei alistuminen. Toiminnan motiivi on viettien, vaistojen tai intohimon sijasta sidoksissa ideaan. Steinerille idea on käsitteellisen (henkisen) aineksen tajuamista, ja nimenomaan ideaalinen aines ilmaisee ihmisen yksilöllisyyden. Selvennykseksi vielä, että ihmiset jotka elävät toistensa kanssa, juurtuvat yhteiseen käsitemaailmaan, mutta heille muodostuu erilaisia mielikuvia käsitteen ja havainnon välillä. Näin ollen he oivaltavat käsitemaailmasta havaintojensa pohjalta erilaisia asioita. (ks. Steiner 1985, 104-112, 130.)

Steiner huomauttaa, että monet lait voivat olla lähtöisin vapaiden henkien oivalluksista. Lakien alkuperän tiedostaminen voi olla yhtä oman moraalisen idean kanssa. Jos näin ei ole, ihmisellä voi herätä pyrkimys muuttaa lakeja. Olennaista on ymmärtää, että lait eivät ole ihmisen ulkopuolelta asetettuja (vrt. 2.3), vaan ihmiset ovat säätäneet ne ihmisiä varten. (Steiner 1985, 116.)

Eettisellä tasolla ihminen etsii itse moraalisen elämänsä tarpeet, joiden päämääränä on 1) koko ihmiskunnan suurin mahdollinen hyvä, 2) kulttuurin kehittyminen tai ihmiskunnan moraalinen kehitys yhä suurempaan täydellisyyteen ja 3) intuitiivisesti oivallettujen omien moraalisten päämäärien toteuttaminen. Steinerille suurinta mahdollista hyvää ei ole objektiivisessa mielessä olemassa, vaan jokainen yksilö pyrkii tekemään sen, mikä hänen käsityksensä mukaan edistää parhaiten ihmiskunnan etua. Intuitiivisella oivaltamisella Steiner tarkoittaa puhdasta käsitteellistä oivallusta, jolla ei ole suhdetta mihinkään erityisiin elämyksiin. Toisin sanoen ihmisen tahto ei määräydy elämysten vaan kokonais-

edun periaatteen mukaisesti. (ibid., 104-112.)

Intuitiivinen oivaltaminen edellyttää Steinerin (1985, 138) mukaan moraalista mielikuvitusta. Sen avulla ihminen pystyy itse määräämään käyttäytymisensä perustalla olevat mielikuvat alistumatta ”sokeasti” moraaliperiaatteisiin. Näkemykseni mukaan tämä on perimmäinen syy siihen, miksi lasten vapaan leikin vaaliminen ja mielikuvituksen harjaannuttaminen on steinerpäiväkodeissa sekä steinerkoulun alaluokilla keskeisellä sijalla. Mielikuvituksen katsotaan vaikuttavan empatiakyvyn kehittymiseen, ja empatiakyky edelleen moraalin kehitykseen (Dahlin 2010, Wilson 2012).

4.3 Steinerpedagogiikan pääpiirteitä

Steinerpedagogiikan pyrkimyksenä on eettiseen individualismiin perustuva opetus- ja kasvatustyö (Pärssinen 2014, 90). Steinerpedagogisen opettajakoulutuksen oppimateriaali sisältää ihmisopin ja kehityksen perusteet sekä metodologis-didaktiset suositukset ja neuvot eri oppikokonaisuuksien opettamiseen. Painetta luo alati kasvavat vaatimukset valtion hyväksymään ammattipätevyyteen. Steinerkoulujen yläluokilla on puute pätevistä aineopettajista, joilla olisi lisäksi steinerpedagoginen tuntemus. (Dahlin 2010.) Suomessa steinerkoulun opettajia ja varhaiskasvattajia kouluttava oppilaitos Snellman-korkeakoulu siirtyi valtion alaisuuteen vuonna 2002 (Snellman-korkeakoulu.fi).

Vaikka Steinerpedagogiikalla on vahva filosofinen ja hengentieteellinen perusta, käytännön pedagogiikassa ei opeteta mitään erityistä filosofiaa – steinerkoulut ja päiväkodit ovat uskonnollisesti ja poliittisesti sitoutumattomia, mikä on osoitettu myös tutkimuksissa (esim. Barz & Randoll 2007). Päähuomio keskittyy opetusmenetelmiin (ks. Steiner 1919), joissa pyritään kokonaisvaltaiseen älyllisten/kognitiivisten, taiteellisten/luovien ja käytännöllisten elämäntaitojen integrointiin (Gidley 1998, 398).

4.3.1 Avainkäsitteet

Steinerpedagogiikan holistiseen ihmiskäsitykseen ja integraatioon liittyy lukuisia avainkäsitteitä, jotka vaativat kokonaisen tutkimuksen huomion. Tässä kontekstissa tyydyn esittelemään avainkäsitteet Gidley'n (1998, 399) taulukon muodossa, vapaasti suomennettuna (Taulukko 3). Sitä ennen otan tutkimukseni kannalta olennaiset käsitteet spesifimpään tarkasteluun.

Antroposofia

Antroposofia (*kreik. Antropos – ihminen, sofia – viisaus*) tarkoittaa kirjaimellisesti viisautta ihmisestä (Dahlin 2007). Se pyrkii ymmärtämään syvällisesti ihmisen olemusta ja ihmisyyttä. Ennen Steineria termiä ovat käyttäneet Immanuel Hermann Fichte ja Robert Zimmermann (Hemleben 1988, 72; Pärssisen 2014, 10 mukaan). Steinerille antroposofia on ”ihmisen tietoisuutta omasta ihmisyydestään” (Steiner 1983; Pärssinen 2014, 10).

Kehitysvaiheteoria

Steinerpedagogiikka perustuu näkemykseen ihmisen kehitysvaiheista kolmella eri tasolla (ruumis/fyysisuus, sielu/tajuisuus, henki/itsetajuisuus). Matka aikuisuuteen jaetaan perinteisesti kolmeen eri kehitysvaiheeseen, jotka etenevät varhaislapsuudesta lapsuuteen (0-6/7v), lapsuudesta murrosikään (7-13/14v) ja murrosiästä täysi-ikäisyyteen (14-18/21v). Noin seitsenvuotisen syklin sisällä on vielä erityisiä vaiheita, jotka huomioidaan opetussuunnitelmassa ja käytännön pedagogiikassa. (Mitchell 2010; Paalasmaa 2009, 55; Woods, Ashley & Woods 2005, 6.)

Tajunnan (sielun) kolme toiminnon aluetta; tahto, tunne ja ajattelu toimivat pohjana eri kehitys- eli herkkyykskausille. Tahdon eli toiminnallisuuden alue toimii liikkeellepanevana voimana, tunne sisältää arvostelukyvyn, arvot ja sosiaalisen vastuun. Ajattelu ohjaa ihmisen tietoista toimintaa. (Paalasmaa 2009, 55.) Tahdon alitajuinen kehittyminen on voimakasta varhaislapsuudessa, tunne-elämä kehittyy voimakkaimmin 7-13/14 ikävuoden aikana, ajattelun kehityksen päävaihe alkaa murrosiästä eteenpäin (Dahlström 1999, 13). Päämääränä on ajattelun, tunteen ja tahdon tasapaino aikuisuudessa (Gidley 1998, 399), ei siis tulevaisuuden hyötypotentiaalin kasvattaminen, kuten Woods, Ashley & Woods (2005, 6) kärjistäen vertaavat.

Kehitysvaiheissa on yhteneväisyyksiä Piagetin kognitiivisen kehitysvaiheteorian kanssa. Olennainen yhteneväisyys vaiheteorioissa on, että lapsi ei kykene abstraktiin, formaaliin älylliseen työskentelyyn ennen murrosikää. Toiseksi, jokainen kehitysvaihe on yhtä tärkeä ja tarvitsee kehittyäkseen kehitystason mukaiset menetelmät ja ympäristön. (Dahlin 2010.)

Metodit ja toteutus

Steinerpedagogisessa varhaiskasvatuksessa korostuu lapsen fyysisen kasvun, aistien, toiminnallisuuden ja tahdon kehityksen tukeminen. Se tarkoittaa käytännön pedagogiikassa sopivan ympäristön luomista lapselle. (ks. Paalasmaa 2009, 56.) Mitä pienempi lapsi on kyseessä, sitä alttiimpi hän on ympäristön vaikutuksille (Edmunds 1984, 26). Lapselle on

tärkeää kokemus siitä, että maailma on hyvä. Aikuinen hoivan ja turvan antajana sekä jäljittelyn mallina on keskeisellä sijalla. Muita avainsanoja ovat lisäksi ilo, mielihyvä, lämpö ja vilpittön rakkaus. Lapsen mielikuvitus ja ajattelu eivät ole eriytyneet – lapsi elää paljon omassa mielikuvitusmaailmassaan. Omaehtoista leikkiä ja mielikuvitusta vaalitaan, siitä ei kiirehditä pois. (ks. Paalasmaa 2009, 56, 146.)

Ensimmäisinä kouluvuosina opetus tapahtuu lapsen tunteeseen, tahtoon ja mielikuvitukseen suuntautuen. Puhtaasti kognitiivisia ja älyllisiä opetustapoja vältetään. Lapsen älylliseen kehitykseen ei kiirehditä. Pääasiallisina opetusmenetelminä ovat tarinankerronta, leikki, taiteellinen työskentely ja mielikuvitus. Kokonaisvaltaiseen opetukseen sisältyvät avainkäsitteet ”pää, sydän ja käsi” (Easton 1997; Dahlin 2010), joissa pää näyttää pienempää roolia ensimmäisinä kouluvuosina (Dahlin 2010).

Steinerkouluissa on sama opettaja ensimmäisestä kahdeksanteen luokkaan. Woods, Ashley & Woods (2005) kuvaavat steinerkoulun opettajan työtä ”*pyhänä tehtävänä sitoutua auttamaan jokaisen lapsen sielun ja hengen kasvua*”. Useampi vuosi saman opettajan ja luokkatovereiden kanssa antaa mahdollisuuden läheisiin ihmissuhteisiin. Oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin ei keskitytä suoraan vaan epäsuorasti koko luokan kautta. Tässä on olennainen ero montessoripedagogiikkaan nähden. Tunne yhteisyydestä ja solidaarisuudesta tulee olla jokaisella oppilaalla. Samaan aikaan jokainen oppilas tulee kohdata hänen yksilöllisten tarpeiden ja lahjojen mukaisesti. Opettaja tasapainottelee työssään jatkuvasti yksilön ja ryhmän välillä. Tämä on erityisen tärkeä seikka sosiaalisessa ja moraalisisessa pedagogiikassa. (Dahlin 2010.)

Oppiaineita integroidaan laajoiksi kokonaisuuksiksi (Dahlin 2010). Kokonaisuuksien integrointia voi peilata osaltaan kappaleen 2.2.1 varhaisten filosofien esisokraattisen ajan ajatteluun, jolloin maailmaa tarkasteltiin kokonaisvaltaisesti ja ilmiöt olivat kietoutuneet toisiinsa (ks. Nordin 1999). Integrointi on myös yhteydessä kehityspsykologian käsitykseen lapsen kokonaisvaltaisesta ajattelusta (ks. esim. Piaget 1988, 42).

Vasta 12-13 -vuotiaina lapset ovat kykeneväisiä itsenäiseen ajatteluun ja arviointiin, joihin liittyy tarkka havainnointi, vertailu, reflektio, analyysi ja synteesi. Matemaattisten, luonnon-, yhteiskunnallisten ja sosiaalisten oppiaineiden merkitys kasvaa, mutta taideaineet ja kädentaidot ovat silti olennaisena osana opetustyötä. (Dahlin 2010.)

Hallinnollinen rakenne

Steinerpäiväkodeissa ja -kouluissa on perinteisesti toiminut kolmijakoinen hallintomalli, joka on muodostunut vanhempien perustamasta yhdistyksestä (koulun/päiväkodin kannatusyhdistys=rekisteröity työnantaja), päiväkodin/koulun johtokunnasta sekä kollegiosta/opettajakunnasta.

Suomessa haasteita steinerkoulun kolmijakoiselle hallintomallille on tuonut muun muassa vuoden 1998 perusopetus- ja lukiolain uudistukset, esimerkiksi yksityisyyden suoja koskevat säädökset sekä määräys siitä, että jokaisessa koulussa tulee olla koulun toiminnasta vastaava rehtori. Lisäksi mainittakoon sitoutuminen Yksityisen opetusalan työehtosopimukseen, mikä on lisännyt painetta muodollisesti kelpoisten opettajien rekrytointiin. (Pärssinen 2014, 3.) Viimeksi mainitusta seuraa se, että steinerpedagogiikan tuntemus on alisteisessa asemassa opettajan kelpoisuuteen nähden, ja tämä puolestaan luo lisäpainetta uusien opettajien perehdytykseen.

Nykyiset hallintomallit eri steinerkoulujen välillä poikkeavat suurestikin toisistaan. Tämän voi osoittaa vertailemalla eri steinerkoulujen kotisivuilta löytyviä johtosääntöjä⁴ keskenään sekä tutustumalla Jorma Pärssisen (2014) kattavaan ja tyhjentävään historian pro gradu -tutkielmaan *Waldorf-koulun hallinnon kolmijäsenäinen toimintajärjestelmä ja sen toteutusmahdollisuudet Suomen Steiner-kouluissa vuosina 1955–2014*. Pärssinen on vertaillut neljän steinerkoulun hallinnollista traditiota suhteessa lainsäädännön tuomiin muutospaineisiin. Pärssinen toteaa, että kolmijäsenäinen hallintomalli rehtorin toimielimellä on mahdollista toteuttaa ja että vastuu rakenteesta ja luovien ratkaisujen kehittämisestä on viime kädessä kullakin koululla.

Steinerpäiväkotien käytössä on Varhaiskasvatusjaoston⁵ laatima malliohjesääntö, jonka pohjalta varhaiskasvattajat ja yhdistyksen johtokuntaan kuuluvat vanhemmat työstävät oman yksikkönsä hallintomallin ja ohjesäännön. Pedagogiikan perusteiden työstäminen ja tavoitteiden tarkastaminen on pysyvästi osa päiväkodin toimintaa, sillä yhteisö muuttuu jatkuvasti uusien jäsenten myötä. (Steinerkasvatus 2014c.)

4 Laki valtion ja yksityisen koulutuksen järjestämästä hallinnosta sisältää määräyksen, jonka mukaan koulutuksen järjestämisestä määrätään kouluissa johtosäännöllä (Pärssinen 2014, 92).

5 Steinerkasvatuksen liiton Varhaiskasvatusjaosto on Suomen steinerpäiväkotien yhteistyöelin, joka muun muassa seuraa ja valvoo uusien steinerpäiväkotihankkeiden syntyä ja edistymistä (Steinerkasvatus 2014c).

Vanhemmat ja yhteisö

Vanhemmat ovat tärkeä osa päiväkotij- ja koulu yhteisöä, jo siitäkin syystä että he ovat steinerpäiväkotien ja -koulujen perustajia sekä niiden toiminnan ylläpitäjiä⁶. Lähtökohtaisesti se, että vanhemmat ovat tahtoneet lapsilleen steinerpedagogista kasvatusta ja opetusta, edesauttaa sitoutumista steinerpedagogiseen yhteisöön. Lisäksi useat vanhempainillat, vuodenvuorokiertoon kuuluvat juhlat, talkoot, kasvatukseen ja opetukseen sisältyvät retket ja projektit sekä varainhankinta antavat jokaiselle vanhemmalle mahdollisuuden liittyä luonnollisella tavalla yhteisön toimintaan. Halutessaan vanhemmat voivat osallistua kannatusyhdistyksen toimintaan ja olla kantamassa vastuuta koko päiväkodin tai koulun toiminnasta. (ks. Steinerkasvatus 2014b.) Vanhempien osallisuuden taustalla on Kellerin (Godi Keller, haastattelu 6.4.2014) mukaan näkemys siitä, että liittymällä päiväkodin ja koulun toimintaan luodaan yhteyksiä, vahvistetaan lasten kokemuksia liittymisestä ja autetaan lasta liittymään. Kokemus siitä ”mihin minä kuulun” on erityisen tärkeää muun kasvatus- ja opetustoiminnan ohella (ibid.). Yhteisön haavoittuvuus koulumaailmassa voi tulla esille vanhempien ja/tai (aine)opettajien vähäisen steinerpedagogiikan tuntemuksen myötä. Toisena kriittisenä kohtana voi olla hallinnollista tehtävää hoitavien vanhempien, opettajien ja rehtorin vastuualuiden ja velvollisuuksien epäselvyys, osaamisen puute tai vähäiset henkilöstöjohtamisen taidot. Lisäksi uusien ja vanhojen opettajien välille saattaa muodostua epätasa-arvoinen asema. (ks. Pärssinen 2014, 76-82.)

TAULUKKO 3: Steinerpedagogiikan avainkäsitteet Gidley'n (1998, 399) mukaan (suom. Ruoho 2015)

1-3 AVAIN, TEORIA, PAINOTUS- ALUE	1. MAAILMANKATSOMUS – holistinen kosmologia	Mikrokosmos-makrokosmos. Ympäristö kontekstina
	2. FILOSOFIA – realistinen ontologia a) antroposofia b) psykologia – ”lapsikeskeinen” kehitysvaiheteoriat	a) viisauts ihmisestä, arvo-orientaatio, henkisyys, eettinen individualismi b) 7-vuoden kehitysvaiheet, ajattelun, tunteen ja tahdon tasapaino
	3. TIETOTEORIA – integraatio	Yhteys kaikkien asioiden välillä – tieto

6 Huom. Kaikki steinerkoulut ovat olleet vuoden 1998 jälkeen perus- ja lukiolain piirissä toimivia yksityiskouluja, joiden on mahdollista saada oppilaskohtainen valtionosuus (Pärssinen 2014, 33; Steinerkasvatus 2014).

<p>4-5 METODIT JA TOTEUTUS</p>	<p>4. KÄSITTEELLINEN LÄHESTYMISTAPA</p> <p>a) mielikuviutus</p> <p>b) esteettinen/luova</p> <p>c) aktiivinen/käytännöllinen työ</p> <p>d) kontekstisidonnaisuus</p> <p>e) rytmittäminen</p> <p>5. OPETTAJAT JA METODIT</p> <p>a) opettajan rooli</p> <p>b) opetusmenetelmät</p>	<p>a) mielikuviutuksen ja visuaalisen ajattelun harjaannuttaminen tarinankerronnan ja kuvataiteiden keinoin</p> <p>b) taide kaikkien oppiaineiden lähtökohtana</p> <p>c) käytännöllinen lähestymistapa -- aktiivinen toiminta</p> <p>d) aihekokonaisuudet sidoksissa historialliseen aikaan ja maantieteelliseen tilaan</p> <p>e) opetustuntien sisällön ja prosessin valmistelu luonnollisen rytmin mukaisesti</p> <p>a) päiväkotiki – jäljittelyn roolimalli alaluokat (1-8) – auktoriteetti yläluokat (9-13) – opas ja luotettava ystävä</p> <p>b) I opettaja ”tekstinä” II tarinat III oppilaiden vuorovaikutus IV integroitu, syklinen aikataulutus V ”pehmeä” teknologia VI laadukkaat, luonnonmukaiset työvälineet ja materiaalit VII lopputuloksena kyvykkyys</p>
<p>6-8 KOULU- KULTTUURI</p>	<p>6. VANHEMMAT JA YHTEISÖ</p> <p>7. RAKENNE JA SUUNNITTELU</p> <p>a) koulun rakenne</p> <p>b) arkkitehtuuri ja design</p> <p>8. JÄRJESTYS VS. MYSTEERI</p>	<p>Käytännöllinen, taloudellinen, joskus filosofinen</p> <p>a) autonominen, joustava, haavoittuvainen</p> <p>b) luova taiteellinen koulurakennus ja välineistö</p> <p>Juhlat ja mytologisten/esoteeristen/pyhien kunnioitus</p>

4.3.1 Yhteenvetoa

Yhteenvetona steinerpedagogiikan pääpiirteistä voisi sanoa, että antroposofia eli syvälinen ymmärrys ihmisen (ja maailman) olemuksesta antaa viitekehyksen steinerpedagogiselle kasvatukseen ja oppimisenäkemykselle. Oppiminen ymmärretään kokonaisvaltaisesti

kognitiivisena, affektiivisena eli tunteisiin liittyvänä ja toiminnallisena prosessina. Oppimista tapahtuu, kun jotain koetaan arvokkaana tai hyödyllisenä. Usein kuulee puhuttavan ”elävästä” ja ”kuolleesta” opetuksesta. Elävään opetukseen voi liittyä, kuolleen ei. Jokaisen steinerkoulun opettajan vastuulla on tehdä opetuksesta elävää.

4.4 Aikaisempia tutkimuksia

4.4.1 Steinerkoululaisten arvoista ja etiikasta

Woods, Ashley & Woods (2005) ovat arvioineet steinerkouluja Englannissa. Heidän raportissaan esitellään lukuisia steinerkouluihin liittyviä tieteellisiä kansainvälisiä julkaisuja vuosilta 1992-2003, joista arvojen ja etiikan osalta mainittakoon Riversin & Soutterin (1996) sekä Paynen, River-Benton & Skillingsin (2002) tutkimukset. Rivers & Soutter (1996) osoittivat, että steinerkoulu kannustaa oppilaita eettisessä ja sosiaalisessa kehittämisessä. Merkittäviä tekijöitä olivat oppimisen integrointi moraaliin ja todelliseen elämään, koulun ilmapiiri sekä oppilaan ja opettajan väliset suhteet. Payne, River-Bento & Skillings (2002) osoittivat, että Steinerkoulu hyödyttää sekä oppilaan akateemista kehitystä että sosiaalisia kykyjä. (Woods, Ashley & Woods 2005, 31, 144-158.)

Gidley (1998) on tutkinut australialaisten steinerkoululaisten ajatuksia tulevaisuudesta. Steinerkoululaiset olivat muiden koulujen nuoriin verrattuna yhtä tietoisia ympäristöön, yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen ja maailmanrauhaan liittyvistä asioista, mutta osoittivat lisäksi aktiivista tahtoa luoda parempi tulevaisuus. Globaalisten haasteiden keskiössä steinerkoululaiset näkivät ihmisten kehittymisen, vastuun ja toiminnan. Kaksi kolmasosaa vastaajista kuvasi selkeästi, miten ihmisten käytöksen tulisi muuttua, jotta parempi tulevaisuus olisi mahdollista.

Gerwin & Mitchell (2007) tutkivat entisiä steinerkoulun oppilaita (N=550) Pohjois-Amerikassa. Vanhimmat tutkittavat olivat aloittaneet steinerkoulun vuonna 1943 ja nuorimmat päättäneet koulunsa vuonna 2004. Tutkittavat osoittivat positiivista elämänasennetta, luovaa ongelmanratkaisukykyä, sosiaalista ja emotionaalista älykkyyttä sekä kykyä saavuttaa tahtomansa asiat. He arvostivat taitojaan toteuttaa uusia ideoita käytännössä. He arvostivat pysyviä ihmissuhteita ja olivat sitoutuneita perhe-elämään ja ystäviin. He etsivät mahdollisuuksia auttaa muita ihmisiä. Tutkittavien toimintaa näkyi ohjaavan ”sisäinen moraalikompassi”, joka auttoi heitä niin yksityisen kuin työelämänkin

haasteissa. Ammatissaan he kantoivat korkeita eettisiä periaatteita. Heille oli tärkeää sekä henkilökohtainen kehitys että yhteiskunnan hyvinvointi. He näkivät steinerkoulun olleen hyödyksi heidän yhteiskunnalliseen tietämykseensä sekä kykyynsä elää tasapainossa maailman hektisyydestä huolimatta.

Dahlinin (2010) tutkimus keskittyi 15-16- ja 18-19-vuotiaiden oppilaiden yhteiskunnallisiin, sosiaalisiin ja moraalisiin näkemyksiin Ruotsin valtaväestön kouluissa (N=407) ja steinerkouluissa (N=325). Kysymykset sisälsivät ongelmia, joissa ei ollut oikeaa vastausta. Eri ikäluokkien näkemykset erosivat molemmissa kouluissa merkittävästi toisistaan. Peruskoulussa kiinnostus oli kummassakin ikäryhmässä sama, mutta steinerkouluissa vanhemmat oppilaat olivat kiinnostuneempia yhteiskunnallisista, sosiaalisista ja moraalisisista kysymyksistä kuin nuoremmat. Steinerkoulun oppilailla oli lisäksi positiivisempi asenne 9-luokalta eteenpäin. Dahlinin tutkimus osoittaa, että steinerpedagogisella opetuksella voi olla positiivisempi vaikutus moraaliseen ja yhteiskunnalliseen sitoutumiseen.

Tutkimustuloksista voidaan kaiken kaikkiaan päätellä, että steinerkoululaiset ja steinerkoulunsa päättäneet oppilaat osoittavat luovaa sosiaalista, moraalista sekä aktiivista kyvykkyyttä omaan ja yhteiskunnan hyvinvointiin liittyvissä kysymyksissä. Lukuisista etsinnöistäni huolimatta negatiivisia tai kriittisiä tutkimustuloksia aiheeseen liittyen ei ole löytynyt. Tuloksia tarkasteltaessa on ensinnäkin huomioitava, että steinerkoulunsa päättäneiden oppilaiden halukkuus osallistua tutkimukseen voi olla yhteydessä kyseisten oppilaiden sosiaaliseen kyvykkyyteen ja yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen. Tutkimusten ulkopuolelle jääneestä joukosta ei ole olemassa aineistoa. Kouluikäisiin suunnatut tutkimukset ovat tältä osin luotettavampia, lukuunottamatta muutamia perheitä, jotka ovat syystä tai toisesta kieltäytyneet tutkimukseen osallistumisesta tai jotka ovat siirtäneet lapsensa steinerkoulusta muuhun kouluun. Toiseksi, tutkimustulosten perusteella ei voi väittää, että steinerkoulu itsessään vaikuttaisi positiivisesti oppilaan sosiaaliseen ja moraaliseen kehittymiseen, sillä perusta vuorovaikutukselle, itsetunnolle ja moraalille luodaan varhaislapsuudessa. Ihmisen kehitys on aina kokonaisuus, joka alkaa rakentua hedelmöittymisen jälkeen ja jatkuu läpi elämän. Kuten Woods et al. (2005) toteavat, koulujen arviointi on haastavaa, sillä oppimisen ja kehityksen kartoittaminen vie vuosia, esimerkkeinä oppilaan fyysinen, emotionaalinen, käyttäytymiseen liittyvä, kognitiivinen, sosiaalinen ja henkinen kypsyys.

Tästä herääkin kysymys, mikä osuus steinerkoulun valinneilla vanhemmilla on lastensa sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen. Poikkeavatko steinerkoululaisten vanhemmat valtaväestön koulujen vanhemmista?

4.4.2 Steinerkoululaisten vanhemmat

Steinerkoulun tai -päiväkodin vanhemmista ei juurikaan ole tutkimuksia. Poikkeuksen tekee Dahlinin (2007) tutkimusraportti *The Waldorf School – Cultivating Humanity?*, jossa arvioidaan Ruotsin steinerkouluja.

Dahlinin (2007) arviointitutkimuksen yksi osa-alue käsitteli 9- ja 12-vuotiaiden steinerkoululaisten vanhempien (N=851) sosiaalista ja kulttuurista homogeenisuutta Ruotsissa. Jokaiselle vanhemmalle lähetettiin kyselylomake, joka sisälsi perinteisen taustakartoituksen lisäksi kysymyksiä vanhempien yhteiskunnallisista, poliittisista, filosofisista ja maailmankatsomuksellisista näkemyksistä sekä asenteista. Vastausprosentti oli 60%. Vastauksia verrattiin 90-luvun lopulla tehtyihin laajoihin tutkimuksiin ruotsalaisten poliittisista, ideologisista ja yhteiskunnallisista näkemyksistä.

Tutkimukseen osallistuneista steinerkoulun vanhemmista suurin osa (90%) oli syntyperältään ruotsalaisia, loput pääosin eurooppalaisia. He olivat koko väestöön verrattuna keskimääräistä paremmin koulutettuja, mutta koulutustasoonsa nähden heidän ansiotulonsa olivat pienemmät. Enemmistö vanhemmista kannatti punavihreää politiikkaa (40% vihreitä, 40% vasemmistoa), enemmistöllä oli uskonnollinen tai henkinen elämäntähtämys (40%:lla kristillinen, 40%:lla antroposofinen maailmankatsomus), vaikkakin prosentit vaihtelivat suuresti eri koulujen välillä. Vanhemmista vain 7% oli käynyt itse steinerkoulun. Vanhemmat osoittivat koko väestöä enemmän toveruutta, humaaniutta ja solidaarisuutta huono-osaisia kohtaan. Useampi vanhempi oli sitä mieltä, että ihminen on perusolemukseltaan hyvä ja epäitsekkäs. Kilpailuhenki, egoistinen individualismi, epätasa-arvo, kuolemanrangaistukset ja tiukemmat toimenpiteet rikollisia vastaan saivat osakseen suurempaa vastustusta. Koulutustasolla oli pienempi vaikutus vanhempien vastauksiin kuin koko väestön tutkimuksissa.

Vanhemmat olivat yleisesti ottaen tyytyväisiä opettajien myönteisyyteen ja tukeen, jota heidän lapsensa sai koulussa osakseen, joskaan he eivät aina ymmärtäneet tuen merkitystä tai hyötyä lapselle. Vanhemmat arvostivat opettajan ja kodin välistä yhteistyötä sekä

opettajan kykyä luoda luokkaan yhteisöllinen tunnelma, jossa ketään ei jätetä joukon ulkopuolelle. Osa vanhemmista koki kommunikoinnin puutetta ja löyhää suhtautumista sovittuihin asioihin. Kritiikkiä ilmeni erityisesti niillä vanhemmilla, joiden lapsella/lapsilla oli oppimisvaikeuksia. (Dahlin 2007, 18-22, 53.)

Dahlinin tutkimus antaa viitteitä siitä, että steinerkoulun vanhemmat poikkeavat valtaväestön koulujen vanhemmista, sillä he ovat kulttuurisesti, elämäkatsomuksellisesti ja poliittisesti verrattain homogeeninen ryhmä. Lisäksi heillä on keskimääräistä humanimpi, solidaarisempi ja pehmeämpi suhtautuminen vähäosaisiin ja rikollisiin, mikä näkyy sekä heidän yhteiskunnallisissa näkemyksissään että arvostuksessaan steinerkoulun yhteisöllistä ilmapiiriä kohtaan. Tutkimuksia tarvitaan lisää, mutta mikäli steinerkoulu tukee oppilaiden eettistä ja moraalista kehitystä, tutkimustulosten merkittävyys voi näkemykseni mukaan perustua myös siihen, että steinerkoulun perheiden eettiset arvot ovat jokseenkin yhteneväisiä toisten perheiden sekä steinerkoulun arvojen kanssa. Tällöin oppilaan koti-, koulu- ja sosiaalisen elämän välille ei muodostu merkittävää moraalista ristiriitaa, ja kasvava lapsi voi elää lähempänä yhdenmukaista todellisuutta (vrt. Puroila & Karila 2001, 212-213).

4.4.3 Steinerkoulun oppilaiden integroituminen yhteiskuntaan

Perheiden homogeenisuuteen viitaten Dahlin (2007, 17) kysyy, edistäkö steinerkoulu segregaatiota vai laajempaa ymmärrystä eri väestöryhmiä kohtaan? Käykö niin, että steinerkoulun perheet muodostavat alakulttuurin erityisine arvoineen ja elämäntyyleineen ja koulunsa päättäneiden olisi vaikea olla osana laajempaa yhteiskuntaa? Dahlin (2007, 22-23) päätelee, että steinerkoulu edesauttaa molempia, sekä segregaatiota että laajempaa ymmärrystä. Hän ei kuitenkaan näe segregaatiota tässä yhteydessä negatiivisena seikkana, sillä kyseessä ei ole enemmistön harjoittama eristämispolitiikka vaan omaehtoisesti muodostunut koulu, joka on avoin kaikille oppilaille perheiden sosiaalisista ja kulttuurisista taustoista riippumatta.

Edellämainitut tutkimukset steinerkoululaisten ja -koulunsa päättäneiden arvoista ja etiikasta sekä tutkimukset (Goldshmidt 2013, Dahlin 2007, Ribeiro & Pereira 2007, Barz & Randoll 2007, Gerwin & Mitchell 2007) steinerkoulunsa päättäneiden oppilaiden sijoittumisesta opiskelu-, armeija- ja työelämään osoittavat, että steinerkoululaisilla ei ole vaikeuksia integroitua laajempaan yhteiskuntaan. Päinvastoin, opiskelu- ja työelämän alat

ovat varsin monipuolisia, ja eri kentillä menestytään ja viihdytään yleisesti ottaen hyvin tai erittäin hyvin. Eri maiden tilastot steinerkoululaisten jatkokoulutuksesta vaihtelevat suuresti. Esimerkiksi Pohjois-Amerikassa ja Kanadassa 88% entisistä steinerkoululaisista suorittaa vähintään alemman korkeakoulututkinnon (Gerwin & Mitchell 2007, 16), kun Ruotsissa osuus on 58% (Dahlin 2007, 12). Erot selittynevät koulujen erilaisesta asemasta eri valtioissa (maksullinen yksityinen vs. valtion alaisuudessa toimiva). Steineriin kytköksissä olevia uravalintoja steinerkoululaisilla on Ruotsissa 1-2% (Dahlin 2007, 63), Saksassa ja Sveitsissä 2,4% (Mitchell & Gerwin 2007, 26). Huomionarvoista on, että steinerkoulun vanhempien koulutustasolla ainakin Ruotsissa on vähemmän merkitystä lastensa koulutustasoon kuin valtaväestön koulun vanhemmilla. Toisena erona on se, että steinerkoulunsa päättäneet valitsevat opiskelualan muita opiskelijoita enemmän henkilökohtaisesta kiinnostuksesta kuin työmarkkinoiden näkymistä. (Dahlin 2007.)

4.4.4 Syitä steinerpäiväkodin ja steinerkoulun valintaan

Miksi jotkut vanhemmat valitsevat lapselleen steinerpedagogisen päivähoidon tai koulun? Vastausta siihen ei tutkimusten niukkuuden vuoksi ole olemassa, mutta viitteitä valinnan perusteista annetaan esimerkiksi Dahlinin (2007) ja Woodsin et. al. (2005) maakohtaisissa steinerkoulujen arvioinneissa. Suomalaisia tutkimuksia steinerkoulun tai steinerpäiväkodin valintaan liittyen ei ole, lukuunottamatta muutamia opinnäytetöitä (Suhonen 2013, Ahola & Mononen 2009, Tuohimaa 2001) steinerpäiväkodeista.

Dahlinin (2007, 19) tutkimusraportissa todetaan lyhyesti, että 70% ruotsalaisista steinerkoulun vanhemmista valitsee koulun steinerpedagogisten opetusmenetelmien vuoksi. Muita syitä tai vastausvaihtoehtoja kouluvalinnan perusteista ei mainita. Woodsin et al. (2005, 108) englantilaisiin steinerkouluihin kohdistuvassa tutkimusraportissa ei kerrota vanhempien vastausten jakautumista, mutta kouluvalinnan syitä avataan hieman tarkemmin. Perusteita kouluvalinnalle ovat 1. ympäristön hoitoon ja luonnonmukaiseen viljelyyn liittyvät arvot, 2. ahdistus valtaväestön koulujen asettamista suorituspainesta (=oppilaiden alituinen testaaminen) ja 3. Steineriin tai antroposofiaan liittyvät taustat (koulutus tai ymmärrys antroposofian perusteista). Viimeksi mainittu peruste koskee vähemmistöä, ja tämän vuoksi monissa steinerkouluissa järjestetään vanhempainiltoja ja esitelmää, joissa selvitetään koulun filosofiaa ja toiminnan periaatteita: *”Parents need to be reminded of how different it is here. They need to learn to place a different value on*

working with community". (Woods et. al. 2005, 108.)

Suhonen (2013) on tehnyt opinnäytetyön Kouvolan alueen kahden steinerpäiväkodin vanhempien (N=23, vastausprosentti 59%) ajatuksista ja kokemuksista varhaiskasvatukseen liittyen. Tutkielman yhtenä osa-alueena oli selvittää, mitkä olivat tärkeimmät päivähoiton valintaan vaikuttaneet asiat. Monivalintakysymyksissä vanhemmat valitsivat viisi tärkeintä perustetta ja pisteyttivät ne asteikolla 1-5. Tärkeimmiksi asioiksi muodostuivat luomukasvisruoka (19 vastausta; 2,42), kodinomaisuus (16 vastausta; 2,94), pieni päiväkotiki (16 vastausta; 2,18), steinerpedagogiikka (15 vastausta; 2,13), taiteet (11 vastausta; 3,50), päiväkodin sijainti (11vastausta; 3,00), pienemmät lapsiryhmät (10 vastausta; 3,10), perheen arvot ja asenteet samat kuin päiväkodissa (yhdeksän vastausta; 2,67), yhteisöllinen toiminta (viisi vastausta; 3,00), aikaisempi kokemus samasta päiväkodista (viisi vastausta; 2,00) ja esikoulu ennen steinerkoulua (neljä vastausta; 2,00).

Avokysymyksissä valintaperusteiksi mainittiin muun muassa tietotaito allergiaruoista, luonnonläheisyys ja ulkoilmaelämä. Muiden tutkimuskysymysten yhteydessä esille nostettiin päiväkodin kodikkuus ja viihtyisyys, monipuolinen ja riittävä ulkoilu, leikki ja lepo, säännöllinen päivä- ja viikkorytmi, selkeät rajat, perheiden tapojen ja valintojen kunnioittaminen sekä lapsen yksilöllinen ja arvostava kohtaaminen. Vanhempien odotuksia päivähoiton suhteen olivat ammattitaitoinen henkilökunta, lasten turvallinen arki, lapsilähtöinen toiminta, lapsen tarpeiden huomioiminen sekä henkilökunnan tekemät huomiot lasta kohtaan.

Vanhemmat olivat lastensa päivähoitoon kaikilta osin tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä. Toinen päiväkotiki sai vanhemmilta kehitysehdotuksia kasvatuskumppanuuden suhteen, erityisesti päiväkuulumisten vaihdossa ja vanhemmuuden tukemisessa.

Aholan & Monosen (2009) opinnäytetyössä selvitetään syitä siihen, miksi vanhemmat (n=10) valitsivat lastensa hoitopaikaksi Porin steinerpäiväkotiki Sofianlehdon. Aineisto sisälsi 13 monivalinta- ja kaksi avointa kysymystä päiväkodin valintaan johtaneista syistä sekä neljän vanhemman temahaastattelut. Ahola & Mononen eivät kerro, miten vastaukset olivat jakautuneet, mutta esittävät merkittävimmiksi valintaan johtaneiksi syiksi 1) lapsen ainutlaatuisuuden huomioimisen ja arvostamisen, 2) kodinomaisen ja rauhallisen tunnelman sekä 3) steinerpedagogiikan. Kolmannesta kriteeristä mainittakoon, että valintahetkellä vanhempien tietämys steinerpedagogiikasta ei ollut heidän omasta

mielestään riittävä.

Muita tärkeitä Sofianlehdon valintaan johtaneita syitä olivat kodinomaisuus fyysisessä ympäristössä, pienet lapsiryhmät ja halu tarjota lapselle muu kuin kunnallinen päivähoito. Luomu- ja kasvisruoalla sekä ympäröivällä luonnolla oli myös osuutta valintaan.

Teemahaastatteluissa monivalintakysymysten lisäksi syiksi mainittiin kiinnostus steinerkouluun kohtaan, yhteisöllisyys toiminnassa sekä Sofianlehdon työntekijöiden sitoutuneisuus. Haastattelussa olleet vanhemmat olivat harkinneet pitkään päivähoitopaikan valintaa. Lopulliseen päätökseen vaikuttivat ensikokemukset päiväkodin tunnelmallisuudesta, lämmöstä ja ”mummolamaisesta paikasta” sekä työntekijöiden huomaavaisuus koko perhettä kohtaan.

Tuohimaan (2001) opinnäytetyö käsittelee Lappeenrannan steinerpäiväkoti Lemminkäisen lasten vanhempien (N=18, vastausprosentti 27,8%) kokemuksia ja tietoa steinerpäiväkodista ja -pedagogiikasta. Yksi tutkimusongelmista keskittyi siihen, miksi vanhemmat valitsivat lapselleen steinerpäiväkodin. Avoimeen kyselylomakkeeseen vastasi vain viisi vanhempaa. Vastauksissa esille tuli päiväkodin luotettavuus, kodinomaisuus, rauhallisuus, kauneus ja tiiviimpi yhteys opettajien (varhaiskasvattajien) ja vanhempien välillä. ”*Tavallinen päiväkotiki on isompi ja etäisempi steinerpäiväkotiin verrattuna*” ... ”*Steinerpäiväkodissa lapsi saa olla lapsi ja oma itsensä. Lelut ovat aitoja ja ne kehittävät luovuutta eivätkä hyllyt notku muovikrääsää.*” [...] ”*lapsi on tärkeä päiväkodissakin ja hänet ja perhe huomioidaan täysivaltaisesti.*” (Tuohimaa 2001, 32-33).

Edellisistä tuloksista voidaan antaa varovaisia arvioita steinerpäiväkodin ja -koulun valintaan liittyen, mutta käytännössä ainoastaan Suhosen (2013) opinnäytetyö täyttää tieteellisen tutkimuksen kriteerit niin, että tuloksia voi pitää luotettavina.

5 TUTKIMUSASETELMA

Tässä luvussa esittelen Pro gradu -tutkimukseni aiheen, tutkimusongelmat ja niiden selvittämisessä käytettävät tutkimusmenetelmät. Lisäksi kerron tapaustutkimuksesta, jota oma tutkimukseni myös edustaa.

5.1 Tutkimuksen aihe

Tutkimukseni aiheena on yhden etelä-suomalaisen steinerpäiväkodin vanhempien kasvatusarvot. Kiinnostukseni lähtökohtana on oma perhetaustani (ks. Johdanto), lasteni steinerpedagoginen päivähoito- ja kouluvalinta, erityinen mielenkiinto kasvatusfilosofiaan sekä kritiikki alati voimistuvaa materialistista ja tehokasta markkinavoimien säätelemää kasvatusajattelua kohtaan. Oletukseni on, että steinerpäiväkodin vanhempien kasvatusarvot ovat verrattain yhteneväisiä yleismaallisiin näkemyksiin lasten oikeuksista ja tasapainoisen elämän edellytyksistä (esim. YK, UNICEF) sekä suomalaisten käsityksiin hyvästä elämästä. Lisäksi oletan, että päivähoiton valinnan perusteluissa tulee esiin steinerpedagogiikalle tyypillisiä piirteitä, kuten lapsilähtöisyys, luonnonmukaisuus, kasvisruokavalio, yhteisöllisyys, rytmit ja vapaan leikin arvostus. En kuitenkaan aseta varsinaisia hypoteeseja, vaan pyrin mahdollisimman avoimesti tarkastelemaan vanhempien näkemyksiä ja arvoja.

Alkuperäisenä aikomukseni oli tutkia ja vertailla vanhempien valintaperusteluja sekä valinnan taustalla olevia arvoja koskien kunnallisia ja yksityisiä päiväkoteja. Perehdyttyäni enemmän arvojen maailmaan päätin tutkia arvoja traditionaalisia tapoja syvemmin. Jos kasvatuksen ydin on arvoissa, niin kuin Puolimatka (2004,) toteaa, sen pintaa voi kenties raapaista monivalintakyselyllä, mutta varsinainen ydin jää piiloon. Jos etnografiseen tutkimusotteeseen tai syvähaastatteluihin ei ole tällä kertaa mahdollisuuksia, millä muilla keinoin voisi päästä pintaa syvemmälle? Yhden uuden lähestymistavan antoi Tapio Aaltonen kirjassa *Arvot yksilön ja työyhteisön kehittäjänä* (Aaltonen, Heiskanen & Innanen 2003). Sen myötä halusin selvittää, mitä tapahtuu kun kyselylomake ei ennalta määritä käsitteitä, joita tutkittavat asettavat tärkeysjärjestykseen? Minkälaisia tuloksia saadaan tutkimuksesta, jossa tutkittavat haastattelevat itse itseään, määrittelevät itse arvonsa ja toimivat ryhmäkeskustelun aikana itseohjautuvasti ja toisiaan ohjaten ilman tutkijan osallistuvaa roolia? Onko lyhytaikaisen tutkimuksen keinoin mahdollista päästä

lähemmäksi toisten ihmisten kasvatuksen ydintä? Selvittääkseni tämän valitsin pienen, osaksi tutun tutkimusjoukon, jonka voisi luontevasti haastaa uuden tutkimusvälineen kokeiluun. Lapseni päiväkodissa, jossa olen myös tehnyt sijaisuuksia, oli tilausta arvojen yhteiselle pohdinnalle. Arvotyöskentely liittyy sekä valtakunnalliseen steinerpedagogiseen Ops-runko -projektiin että päivähoitoyksikön omien arvojen määrittelyyn.

5.2 Tutkimuksen tarkoitus ja sen ongelmat

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on rakentaa kuvaa yhden etelä-suomalaisen steinerpäiväkodin vanhempien (N=23) arvoista päivähoiton valintaan ja hyvään kasvatukseen liittyen vuonna 2014.

Tutkimukseni ongelmat ovat seuraavat:

1. Minkälaisia perusteluja päiväkotivalinnalle ja hyvään kasvatukseen liittyville näkemyksille annetaan?
2. Minkälaisia arvoja perustelut heijastavat?
3. Mitkä arvot muodostuvat tärkeimmiksi?

Pyrin lisäksi selvittämään, soveltuuko Aaltosen (2003, 48) arvotyökalu tieteellisen tutkimuksen välineeksi ja minkälaisia tuloksia sen avulla on mahdollista saada.

5.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on poikkitieteellinen, laadullinen tapaustutkimus. Lähestyn tutkimuskohdettani osaksi yhteiskuntatieteiden ja filosofian etiikan, tarkemmin aksiologian (=arvoteorian) näkökulmasta ja osaksi steinerpedagogiikan näkökantoihin nojautuen. Tutkimusmenetelminä aineistonhankinnassa olen käyttänyt kvalitatiivista avointa kysymyslomaketta, joka pohjautuu Aaltosen (2003, 48) arvotyökaluun⁷, ja lisäksi sovellettua kvalitatiivista ryhmäkeskustelua, jonka tarkoitus on valaista ja täydentää kysymyslomakkeiden aineistoa. Aineiston analysointimenetelmänä olen käyttänyt laadulliselle tutkimukselle tyypillistä sisällönanalyysia, joka tässä tutkimuksessa etenee aineistolähtöisestä kohti teoriaohjaavaa tutkimusotetta.

⁷ Huom. Aaltosen arvotyökalu on vain tässä tutkimuksessa käytetty termi, erotukseksi muista kvalitatiivisista kysely- ja haastattelumenetelmistä. Menetelmän laatija on asiasta tietoinen (Tapio Aaltonen, sähköpostiviesti 29.01.2014).

5.3.1 Laadullinen tapaustutkimus

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkija kuvaa tiettyä ilmiötä tietyssä hetkenä ja tietyssä, yleensä luonnollisessa kontekstissa, useammasta eri näkökulmasta. Tapausten määrä on usein varsin pieni, ja tapauksia pyritään analysoimaan perusteellisesti, useammasta näkökulmasta ja useamman tiedonhankintamenetelmän avulla. Metsämuurosen (2005, 207) mukaan kvalitatiivinen tutkimus onkin lähes poikkeuksetta tapaustutkimusta. Tutkijan ja tutkittavan keskinäinen vuorovaikutus on olennainen osa tutkimusprosessia. Vaikka tulosten tarkastelu edellyttää osaltaan objektiivisuutta, tuloksissa ei pyritä ilmiön objektiiviseen vaan todellisuuden kuvaamiseen. Tutkijan omat arvolähtökohdat vaikuttavat olennaisesti siihen, mitä ja miten tutkija käsittelee aineistosta poimimaansa tietoa. Tässä tutkimuksessa pyritään yksittäisten henkilöiden henkilökohtaisten, pelkistettyjen näkemysten kuvaamiseen, selittämiseen ja ymmärtämiseen. Toinen ajankohta toisessa steinerpäiväkodissa olisi tuottanut toisenlaisen tutkimusaineiston. (ks. Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 152, 160-161; Eskola & Suoranta 2006, 12-13; Metsämuuronen 2005, 207; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 14.)

Tapaustutkimuksessa tapausta ei voi oikeastaan pitää menetelmänä vaan lähestymistapana todellisuutta tutkittaessa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 194). Tapaus, tässä tapauksessa steinerpäiväkodin vanhempien kasvatuskäsitykset ovat empiirisen todistusaineiston lähde. Pyrin Peltolan (2007, 113) kuvaamien vaiheiden tavoin ensiksi tutkimuskohteen käsitteelliseen ymmärrykseen ja tapauksen jäsentämiseen tutkimusprosessin eri vaiheissa. Toiseksi, pyrin ymmärtämään laajempia ilmiöitä kohteen erityispiirteistä, mikä tapahtuu tutkijan ja kohteen alituisessa, ”hengittävässä” vuorovaikutusprosessissa. Kolmanneksi, toivon pääseväni edes lähelle ajatusta siitä, että tapaustutkimuksessa ei tehdä pelkästään selkoa maailmasta, vaan myös luodaan sitä. Parhaimmillaan tutkimus voi toimia teoreettisten keskustelujen ja käsitteellisten näkökulmien välittäjänä. (ks. Peltola 2007, 113.) Krueger & Casey 2009

5.3.2 Aksiologia

Aksiologia eli arvoteoria tutkii esimerkiksi sitä, mitä ihminen pitää arvokkaana ja kuinka arvoja voidaan perustella. Aksiologia voidaan erottaa omaksi käytännöllisen filosofian osaluueksi tai liittää etiikan sisälle, kuten tässä tutkimuksessa. (ks. Peltonen 2003.) Näkemykseni mukaan aksiologialla on yhtymäkohtia laadulliseen fenomenografiseen

tutkimukseen, joka käsittelee ajattelussa ilmeneviä, maailmaa koskevia käsityksiä. Fenomenografian päähuomio keskittyy siihen, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Fenomenografit voivat esimerkiksi vertailla eri ihmisten käsityksiä tai suhteuttaa yhden ihmisen käsityksiä tietystä ilmiöstä hänen muihin käsityksiinsä. (ks. Syrjälä et al. 1994, 113-117.)

Tässä tutkimuksessa on kaksi arvoteoreettista lähtökohtaa, joiden kanssa tutkija käy vuoropuhelua ja yrittää suhteuttaa niitä toisiinsa: 1) tutkimusaineisto, jonka voi sanoa koostuvan vanhempien henkilökohtaisista arvoteorioista päivähoidon valintaa sekä hyvää kasvatusta koskien ja 2) arvoteoria Schwartzin arvokehän ja Aaltosen & Junkkarin arvoavaruuden mallien pohjalta. Näiden lisäksi tuloksia tarkastellaan arvofilosofisesta ja steinerpedagogisesta näkökulmasta. Tässä on pidettävä mielessä, että vaikka kasvatukseen liittyviä näkemyksiä ja käsityksiä voidaan pitää syvällisempinä ja hitaammin muuttuvina kuin esimerkiksi mielipiteitä, ne muuttuvat kuitenkin. Yleistettävyyden on toisarvoista. Yhteisiä, yleistettävissä olevia piirteitä voi löytyä pienestäkin joukosta toistamalla tutkimuksen myöhemmin, laajentamalla sitä suurempaa joukkoa koskevaksi tai vertaamalla sitä muihin samankaltaisilla menetelmillä tehtyihin tutkimuksiin.

5.3.3 Aaltosen arvotyökalu

Tapio Aaltosen laatima arvotyökalu (Aaltonen et al. 2003, 48) on yritysten valmennustilanteissa käytetty käytännön menetelmä, jonka avulla ihmiset johdatetaan tunnistamaan omia arvojaan. Menetelmä perustuu joukkoon kysymyksiä, joita ikäänkuin ”ristikuulustellaan”. Kyse on traditionaalisesta kyselytavasta poikkeava, samojen kysymysten useampi kerrostuma, jossa samantyyppiset vastaukset alkavat toistua. Vastauksissa edetään miksi-kysymysten avulla, ja kun miksi-kysymykseen ei enää löydy vastausta, on päästy arvojen tasolle. Vastaukset ovat kiteytettyjä, yhden tai muutaman sanan mittaisia. Aaltosen arvotyökalu ei ole testi, vaan kysymykset toimivat ajatusten virikkeinä. Kysymystaulukko on varsin laaja, sitä voi käyttää kokonaisuudessaan esimerkiksi yksilötyöskentelyyn, mutta työyhteisöjen valmennustilanteissa käytetään usein lyhyempää versiota. Kysymyksiä voi lisätä ja niitä voi korvata uusilla kohderyhmästä riippuen. Tärkeää on, että ne jollain lailla koskettavat henkilön arkista kokemusmaailmaa. (Aaltonen et al. 2003, 48; Tapio Aaltonen, sähköpostiviesti 29.01.2014.)

Tähän tutkimukseen valittiin seitsemän kysymystä tutkimusongelman rajoissa.

Kysymyslomakkeen ensimmäinen kysymys on laadittu itse, kolme kasvatusta koskevaa kysymystä (2, 3 ja 6) on valittu Aaltosen taulukosta sellaisenaan ja kolme alunperin työhön liittyvää kysymystä (4, 5 ja 7) on muokattu päivähoitoa koskeviksi (ks. liite 1).

Aaltosen tietojen mukaan kyseistä työkalua ei ole käytetty tutkimuksissa, mutta teemoja hänen aikaisemmasta kirjastaan, *Yrityksen arvot ja etiikka* (1999) on sovellettu useissa tutkimuksissa (Tapio Aaltonen, sähköpostiviesti 29.01.2014). Näin ollen Aaltosen menetelmä ei ole tieteellisesti perusteltu, eikä sitä ole osoitettu soveltuvaksi tieteellisen tutkimuksen välineenä. Jos kuitenkin tutkimukseni edustaa osaltaan käytännöllistä filosofiaa, ja Aaltosella on vankka käytännön kokemus työkalun käyttämisestä erilaisissa työyhteisöissä, uskallan soveltaa laadullisen tutkimuksen menetelmävapauksia (vrt. Eskola & Suoranta 1996, 14-15) ja ottaa työkalun käyttöön myös vanhempien arvoja tutkittaessa, menetelmän laatijan luvalla (Tapio Aaltonen, sähköpostiviesti 29.01.2014). Arvotyökalu ei idealtaan juurikaan eroa esimerkiksi teemahaastattelusta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 45-48), mutta tässä tapauksessa vanhemmat ikään kuin haastattelevat itse itseään eri teemojen mukaisesti. Perusteluni arvotyökalun käyttämiselle Aaltosen ym. (2003) teokseen nojaten on, että henkilökohtaisia arvoja on vaikea tunnistaa. Näin ollen vastaukset suorasta kysymyksestä ”Mitkä ovat arvosi?” tuskin tuottaisivat validia tulosta. Usein arvojen tarkempi tutkiskelu tuo esille uusia, odottamattomiakin asioita. (Aaltonen ym. 2003, 46.)

5.3.4 Ryhmäkeskustelu

Ryhmäkeskustelu (*focus group*) on yksi kvalitatiivisen tutkimuksen haastattelumenetelmistä yksilö- ja ryhmähaastattelun rinnalla. Sen tavoitteena on kerätä tietoa useamman ihmisen mielipiteistä, asenteista, näkemyksistä, tunteista tai ideoista yhdessä keskustelussa, haastateltavien keskinäisen vuorovaikutuksen keinoin ja laajentaa tutkijan ymmärrystä kiinnostuksen kohteena olevaan aiheeseen. Ryhmäkeskustelua ohjaa ryhmän vetäjä, toiselta nimeltään moderaattori (*moderator*), joka valitsee noin viidestä kymmeneen ryhmän osallistujaa jonkin yhteisen nimittäjän perusteella. Ryhmän vetäjä pyrkii luomaan luottamuksellisen ja sallivan ilmapiirin, kannustaa vapaamuotoiseen ilmaisuun, esittää kysymyksiä suunniteltujen teemojen mukaisesti, jakaa mahdollisesti puheenvuoroja, antaa tarpeen mukaan palautetta ja pitää huolen siitä, että ryhmä pysyy aiheessa ja että hiljaisemmankin osallistujan ääni pääsee esille. Useimmiten keskustelu kestää yhdestä kahteen tuntiin, ja se voidaan äänittää, videoida ja/tai kirjoittaa muistiin. Lisäksi

suositellaan havaintojen kirjaamista esimerkiksi osallistujien sanattomasta viestinnästä. (Krueger & Casey 2009, 3-10; Valtonen 2009, 223, 231-235; Eskola & Suoranta 2000, 96.)

Tässä tutkimuksessa ryhmäkeskustelu ei ole pääasiallinen tiedonkeruumenetelmä, vaan pieni lisä täydentämään ja valaisemaan kysymyslomakkeiden aineistoa. Ryhmäkeskustelu ei tutkimuksessani myöskään täytä kaikkia sille asetettuja menetelmällisiä vaatimuksia, sillä menetelmä edellä kuvatuin keinoin ei olisi palvellut päiväkodin vanhempainillan tai tutkimukseni tarkoitusta. Yhteisinä piirteinä ovat yhteinen nimittäjä (saman päiväkodin valinta), vetäjän vahva rooli ilmapiirin, ilmaisuvapauden, kysymyksen (huom. yksikkömuoto) ja keskustelurungon suhteen sekä keskusteluvastuun siirtäminen osallistujille. Erottavia tekijöitä ovat esimerkiksi keskustelijoiden jakaminen tavanomaista pienempiin ryhmiin (kaksi kolmen henkilön ryhmää ja yksi kahden henkilön ryhmä), samanaikaisesti toteutetut ryhmäkeskustelut ilman ryhmän vetäjää, kesto (vain 30 minuuttia) sekä ryhmän itsensä kirjaamat muistiinpanot.

5.3.5 Sisällönanalyysi

Laadullinen sisällönanalyysi on minkä tahansa tekstimuotoisen tai tekstiksi muutetun aineiston tekstianalyysiä, jonka tarkoituksena on etsiä tekstin merkityksiä ja toteuttaa yksityiskohtaisen tarkastelun keinoin tiivis ja yleisessä muodossa oleva kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Tutkija työskentelee usein niinsanotussa hermeneuttisessa kehässä, jossa tutkija osallistuu tekstin merkityksenantoon ja tulkintaan omalla ymmärryksellä ja ymmärrystään kehämäisesti rakentaen. (Krippendorff 2013, 17; Tuomi & Sarajarvi 2009, 103-104; Gadamer 2004, 220-221.) Laadullinen sisällönanalyysi voi olla myös selittävä sekä tilastollista analyysia ja päättelyä hyödyntävä, esimerkikkinä dokumenttien kvantitatiivinen kuvaaminen. Määrällisestä sisällönanalyysista käytetään toisinaan termiä sisällönerittely, joskus tilastollisen sisällön erittely, mutta yhtä hyvin se voi kuulua sisällönanalyysimenetelmään. (ks. esim. Tuomi & Sarajarvi 2009, 105-106.)

Sisällönanalyysi jaotellaan perinteisesti aineisto- ja teorialähtöiseen analyysiin riippuen siitä, luodaanko käsitteet aineistosta käsin vai ovatko tulkintayksiköt teoreettisesti ennaltamäärättyjä. Kahden jaottelun välillä on teoriasidonnainen tai -ohjaava analyysi, jossa analyysiyksiköt poimitaan aineistosta, mutta luokittelussa voidaan käyttää apuna aikaisempaa teoriaa tai käsitejärjestelmää. Analyysin loppuvaiheessa teorian merkitys suhteessa analysoituun aineistoon korostuu. (ks. Tuomi & Sarajarvi 2009, 91-96, 113, 117.)

Päätelyn logiikka voi edetä yksityisestä yleiseen (induktiivinen), laajemmasta kokonaisuudesta yksityisempään (deduktiivinen) tai induktiivisen ja deduktiivisen päätelyn vuoropuheluna kohti teoriaa (abduktiivinen) (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-98; Paavola & Hakkarainen 2006, 271).

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopii erinomaisesti tutkimukseni ensimmäisen ongelman analyysimenetelmäksi teorian vähäisyyden ja uuden aineistonkeruumenetelmän vuoksi. Toisaalta tutkimukseni varsinainen arvoanalyysi (2. ja 3. tutkimusongelma) kytkeytyy teoriaan, mutta teoreettiset mallit on valittu vasta siinä vaiheessa, kun analyysiyksiköt on eritelty ja luokiteltu aineistosta. Toteutan Tuomen & Sarajärven (2009, 117) kuvailemaa analyysimenetelmää yhdistää aineistolähtöiset alaluokat teoreettisiin yläluokkiin. Siten voin peilata saatuja tuloksia laajaan ja ansiokkaaseen arvotutkimukseen. Näillä perusteilla empiirisen tutkimukseni voi sanoa etenevän aineistolähtöisestä kohti teoriaohjautuvaa analyysia ja tulkintaa. Päätelyn logiikassa painottuu induktiivisuus. Vaikka laadullinen aineisto on tutkimuksessani pieni, käytän yksinkertaista kvantifointia sanallisen kuvaamisen rinnalla. Olen halunnut esimerkiksi selvittää, kuinka monta kertaa jokin käsite tai sen lähikäsite esiintyy aineistossa (=yhteisten nimittäjien etsiminen) ja kuinka moni vastaaja on käyttänyt sitä. Menetelmä on auttanut minua aineiston yhtäläisyyksien ja erojen etsimisessä. Luokittelun olen tehnyt aineistosta löytyvien samankaltaisuuksien mukaan. Niin aineisto- kuin teoriaohjautuvaa sisällönanalyysia ja -erittelyä yhdistää tässä tutkimuksessa merkitysten etsiminen sekä pyrkimys avoimuuteen ja syvälliseen ymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä. Syvällistä ymmärrystä edesauttaa sekä käytännöllinen että teoreettinen esiymmärrykseni tutkittavasta aiheesta.

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tutkimukseni empiirinen osuus alkoi, kun otin sähköpostitse yhteyttä Aaltoseen tammikuussa 2014. Kysyin taustatietoja arvojen tunnistamiseen käytettävästä metodista (ks. 5.3.3 Aaltosen arvotyökalu), joka esiteltiin Aaltosen et al. (2003, 48) kirjassa *Arvot yksilön ja työyhteisön kehittäjänä*. Kerroin viestissä myös aikomuksestani soveltaa metodia Pro Gradu -tutkielmassani. Olin tutkinut aiemmin omia arvojani kyseisellä metodilla ja todennut omakohtaisen arvoprosessin olevan erittäin hedelmällistä ja itsetuntemusta kehittävää niin henkilökohtaisella kuin ammatillisellakin (varhaiskasvatus) tasolla. Helmikuun alussa 2014 tein valinnan tutkimuskohteesta ja -menetelmistä, jotka tarkentuivat, kun sain luvan järjestää yhdessä etelä-suomalaisessa steinerpäiväkodissa vanhempainillan.

6.1 Tutkimuskohteen valinta

Tutkimuskohteenani on yhden etelä-suomalaisen steinerpäiväkodin 3-6-vuotiaiden lasten vanhempien (N=23) päivähoitovalintaan ja hyvään kasvatukseen liittyvät perustelut. Valinta oli luonteva, muttei yksiselitteinen. Luontevuutta edustaa seikka, että päiväkotia oli minulle entuudestaan tuttu vanhemmuuden ja sijaisuuksien myötä. Katsoin, että kvalitatiivista lähestymistapaa helpottaa tutkijan ja vanhempien molemminpuolinen luottamus ja avoimuus tärkeiden kasvatuskysymysten äärellä. Aikaisemmat jutustelut vanhempien kanssa päiväkodin tapahtumissa sekä lapsen tuomis- ja hakutilanteissa antoivat viitteitä siitä, että vanhemmat suhtautuisivat myönteisesti ja tutkimuksen edellyttämällä vakavuudella arvojen omaehtoiseen pohdintaan. Vanhempien tietoinen steinerpäiväkodin valinta jo itsessään kertoo tietynlaisesta arvo-orientaatiosta. Yksiselitteisyyttä hankaloitti tutkimuseettiset kysymykset siitä, olinko liian lähellä tutkittavia ja/tai tutkittavaa kontekstia: vaikuttaisiko aineiston analysointiin perheiden tuttuus tai verrattain positiivinen suhtautumiseni steinerpedagogiikkaan. Asian tiedostaminen antoi kuitenkin riittävää etäisyyttä tutkimuskohteeseen. Sen jälkeen minulla ei ollut epäselvyyttä tutkimuskohteen valinnan suhteen.

6.2 Aineiston keruu

Keräsin aineistoni helmi-maalis-huhtikuussa 2014. Ensimmäinen, varsinainen aineistonkeruu (n=7) tapahtui helmikuussa 2014 päiväkodin vanhempainillassa. Muille vanhem-

mille annoin tutkimuskysymyslomakkeen joko henkilökohtaisesti tai päiväkodin kautta kotona täytettäväksi seuraavien viikkojen aikana. Kaksi perhettä ei saanut/ottanut kysymyslomaketta lainkaan, muutamassa perheessä vain toinen vanhemmista täytti lomakkeen. Täytettyjä lomakkeita oli saapunut huhtikuun loppuun mennessä viisi lisää (n=12), päiväkodille tai minulle henkilökohtaisesti. Vastausprosentiksi muodostui 52%.

Noin kuukausi ennen vanhempainiltaa sovin päiväkodin pedagogisen johtajan kanssa vanhempainillan alustuksesta ja aineistonkeruusta. Sain häneltä tutkimusluvan suullisesti. Noin viikkoa etukäteen vanhemmat saivat tekstiviestitse infoa vanhempainillan sisällöstä, joten he tiesivät varautua tutkimukseen vanhempainiltaan osallistuessaan.

Vanhempainilta jakaantui neljään osioon: 1) kahvitarjoilu ja tutkimusaiheen esittely (10 min.), 2) kysymyslomakkeiden täyttö (40 min.), 3) ryhmäkeskustelut (20 min.) sekä 4) yhteinen palautekeskustelu (15 min.):

- 1) Vanhempainillassa esittelin opiskelualani, tutkimukseni aiheen, aineistonkeruumenetelmät sekä luottamuksellisuuteen liittyvät seikat. Sen jälkeen tiedustelin halukkuutta osallistua tutkimukseen. Kaikki vanhemmat olivat halukkaita. Kerroin Tapio Aaltosen työyhteisöjen koulutuksissa käyttämästä menetelmästä, joka johdattaa omien arvojen äärelle.
- 2) Ohjeistin vanhemmat kysymyslomakkeen täyttöön esimerkkien kautta, jaoin lomakkeet ja annoin vastausaikaa puolisen tuntia. Painotin vielä kiteytettyjä, yhden tai parin sanan ilmaisumuotoja. Tunnelma oli keskittynyt ja intensiivinen.
- 3) Lomakkeen täytön jälkeen jaoin vanhemmat kahteen keskusteluryhmään sen perusteella, olivatko he esiopetusikäisten vai päivähoitoikäisten lasten vanhempia. Kolmanteen ryhmäkeskusteluun osallistui kaksi työntekijää, joista toinen oli ollut edellisenä vuonna esiopetusikäisen lapsen vanhempi. Annoin vanhemmille keskusteluaiheen, ”*Mikä on tärkeintä varhaiskasvatuksessa ja miksi*”, ja pyysin heitä kirjaamaan keskustelun myötä tärkeimpiä näkökulmia paperille. Annoin myös paperin, jossa oli yhteenveto viiden summittaisesti valitun steinerpäiväkodin internet-sivustoilta poimimistani arvoista. Paperi toimi ikään kuin puolestani keskustelunvetäjänä – sen sai kääntää kun ryhmän omat ”varhaiskasvatusarvot” oli kirjattu. Paperin tarkoituksena oli pitää keskustelijat aiheessa sekä toimia vertailukohteena ryhmän omiin kasvatusarvoihin. Tämä siitä syystä, etten voinut

olla kolmen ryhmäkeskustelun vetäjänä yhtä aikaa. Keskustelut tallennettiin äänitallentimilla, tutkittavien luvalla. Ryhmäkeskustelujen kesto oli noin 20 minuuttia. Kuuntelin keskusteluja sivullisena etäisyyden päästä. Keskustelijat olivat aktiivisia, pitivät vuorovaikutusta yllä, pysyivät aiheessa ja noudattivat ohjeistusta. Ryhmä A (esiopetusikäisten vanhemmat) oli hyvin puhelias, keskustelu soljui eteenpäin vailla taukoja. Ryhmä B (3-5-vuotiaiden lasten vanhemmat) oli harkitseva, keskustelijat punnitsivat sanojaan tarkemmin ja kuuntelivat keskittyneesti toisen puheenvuoroa. Ryhmä C:n (työntekijät) keskustelu oli vastavuoroista, filosofista pohdintaa lapsuudesta ja kasvatuksesta, ja sisälsi eniten kysymyksiä toiselle osapuolelle.

- 4) Ryhmäkeskustelujen jälkeen vanhemmat ja työntekijät kokoontuivat kanssani yhteen jakamaan vanhempainillan tunnelmia. Yleisesti ottaen henkilökohtainen arvoprosessi oli ollut erittäin antoisa ja myönteinen kokemus, vanhemmat kokivat päässeensä juttelemaan ”oikeista asioista”. Yksi vanhemmista harmitteli sitä, ettei arvojen äärelle ehdi pysähtyä arjen keskellä. Vanhemmat ja työntekijät olivat yhtä mieltä siitä, että tästä olisi luontevaa jatkaa yhteistä pohdintaa siitä, miten arvot tulevat esille päiväkodin arjessa ja miten toimintaa kehitetään tärkeiden kasvatustavoitteiden toteuttamiseksi. Pedagoginen johtaja pyysi ryhmäkeskustelujen yhteenvetoja myöhemmin henkilökunnan käyttöön, yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman päivittämisen ja toiminnan suunnittelun avuksi. Pyyntö hyväksyttiin yksimielisesti.

6.3 Aineiston analysointi

Aineisto sisälsi kaikenkaikkiaan kahdentoista vanhemman ja yhden työntekijän kirjallisesti vastaamat avoimet kysymyslomakkeet, kolmen ryhmäkeskustelun äänitallenteet, ryhmien kirjaamat muistiinpanot ryhmäkeskusteluista sekä omat havaintomuistiinpanoni vanhempainillan kulusta sekä ryhmä- ja palautekeskustelusta. Karsin aineistosta pois työntekijän lomakkeen ja yhden ryhmäkeskustelun äänitallenteen, syinä työntekijän yli kymmenen vuoden takainen steinerpäiväkodin valinta ja vahingossa tuhottu ryhmäkeskustelun äänitallenne. Ryhmien kirjaamat muistiinpanot päätin ottaa analyysiin mukaan vain, mikäli niistä löytyisi jotain uutta muuhun aineistoon nähden. Analysoinnin tavoitteena oli selvittää aineistolähtöisesti vanhempien näkemyksiä päivähoidon valinnasta,

hyvästä kasvatuksesta ja niihin liittyvistä arvoista sekä tuoda esille ymmärrykseni ja tulkintani tutkittavasta ilmiöstä. Analyysin loppuvaiheessa Schwartzin ja Aaltosen arvoteorioiden merkitys aineiston luokittelussa ja tulkinnassa korostui.

Litteroin kaksi ryhmäkeskustelutalennetta, ja kirjoitin kysymyslomakkeen vastaukset auki niin, että vastausketjuista muodostui ymmärrettäviä lauseita. Tämä auttoi jäsentämään käsitteitä ja hahmottamaan kokonaiskuvaa vastaajan esille nostamista asioista ja niiden perusteluista. Kirjasin huomioita ja tyypittelin vastaajat väljästi muutaman kysymyslomakeaineistossa usein esiintyvän käsitteen mukaan. Siten sain karkean yleiskuvan vanhempien näkemysten yhtäläisyyksistä ja eroista. Sen jälkeen keskityin kysymyslomakkeen vastausketjuihin, yksinkertaistin ja pilkoin aineiston kysymyslomakkeen mukaisiin kategorioihin. En käyttänyt laadulliseen tutkimukseen suunnattuja tietokoneohjelmia – ainoa työkaluni oli Open Office – tekstinkäsittelyohjelma.

Kysymyslomakkeen sisällönanalyysi ei ollut aivan yksiselitteinen. Jouduin tekemään valintoja siitä, mitkä vastaukset sisällytetään ”arvosarakkeeseen” kuuluvaksi ja mitkä jätetään ulkopuolelle. Tämä johtui siitä, että jo ensimmäinen vastaus (esim. perustelu päivähoitovalinnalle) saattoi olla arvo, jota perusteltiin esimerkiksi kyseisen arvon vastakohdalla tai jätettiin kokonaan perustelematta (= tyhjä kohta arvosarakkeessa). Mikäli vanhempi keskittyi perustelemaan vain itselleen tärkeitä vastauksia ja jätti sarakkeen tietoisesti tyhjäksi, ensimmäistä vastausta ei voi pitää arvona. Päätin nojautua jälkimmäiseen vaihtoehtoon ja keskityin arvoja analysoidessani siihen, mitä vanhemmat olivat arvosarakkeen puolelle merkinneet. Tämä siitä syystä, että sekä suulliset vastausohjeet että kysymyslomakkeessa ollut tehtävänanto antoi vanhemmille mahdollisuuden vastata heidän mielestään vain tärkeimpiin perusteluihin. Arvosarakkeen vastauksen perusteella liitin ensimmäisen sarakkeen vastauksen (=perustelu päivähoitovalinnalle) arvoksi, mikäli se oli luontevampaa mahdollisen arvon ymmärrettävyyden kannalta. Esimerkkeinä tästä epäkaupallisuus ja pehmeys:

KYSYMYS	VAPAA KUVAUS	MIKSI TÄMÄ ON TÄRKEÄÄ? MIKSI SITTEN TÄMÄ... ENTÄ MIKSI...
Millä perusteella valitsit lapsellesi päivähoidon? (Merkitse perustelut lyhyesti ja	Epäkaupallisuus	Nykymaailman vääristyneet arvot, lapsista halutaan aivopestä kuluttajia muovin

vastaa miksi-kysymyksillä kaikkiin tai muutamaan tärkeimpään.)		ja turhakkeiden maailmaan.
	Pehmeys	Lapsen elämän ei tarvitse olla raadollista.

Toisaalta arvoketjusta saattoi muodostua kehäpäätelmä, jossa arvo nähdään sekä lähtökohta että päämäärä. Esimerkkeinä luonto ja sisaruus:

KYSYMYS	VAPAA KUVAUS	MIKSI TÄMÄ ON TÄRKEÄÄ? MIKSI SITTEN TÄMÄ... ENTÄ MIKSI...
Millä perusteella valitsit lapsellesi päivähoidon?	Luonnon läheisyys	Oppiminen – kunnioittaminen – arvostaminen – luonnon-suojelu
	Isompi sisarus samassa pk:ssa	Saman perheen lapsille sama hoitopaikka – yhteisyys – sisaruus

Analyysin edetessä huomasin, että kehäpäätelmät voivat laajentua useiden kysymysten väliseksi. Yhden kysymyksen vapaa kuvaus saattoi alkaa siitä, mihin toisen kysymyksen arvosarakkeen vastauksessa päädyttiin. Kehäilmiö tapahtui myös vastaajien välillä; samat käsitteet saattoivat vastaajasta riippuen sijaita minkä tahansa kysymyksen kohdalla ja missä tahansa vastausketjun vaiheessa. Aaltosen ilmaisema ”ristikuulustelu” (ks. 5.3.3) näytti toteutuvan hyvin etenkin niiden vanhempien kohdalla, joiden kielellinen ilmaisu on ollut kysymyslomakkeessa runsasta. Esimerkkinä erään vanhemman kuvaukset ja arvot turvallisuudesta:

KYSYMYS	VAPAA KUVAUS	MIKSI TÄMÄ ON TÄRKEÄÄ? MIKSI SITTEN TÄMÄ... ENTÄ MIKSI...
Millä perusteella valitsit lapsellesi päivähoidon?	-lapsuuden turvaaminen ja kiireettömyys	-nämä tuntuvat oikeilta asioilta, jotka kuuluvat ”oikeaan lapsuuteen” mutta nykyaikana ne täytyy erikseen valita jos niitä haluaa vaalia
Mitä arvostit omassa	-perhe-elämä ja arki oli	-vakaus ja turvallisuus

kotikasvatuksessasi?	turvallista ja vakaata	nousevat itsensä selittäviksi arvoiksi
Millaisia tapoja kunnioitat ja haluat vaalia?	-ystävällinen ja lämmin kohtelu -ihmisten kohtaaminen aidosti ja kiireettä	-niistä tulee hyvä ja turvallinen olo
Millaisia piirteitä arvostat kasvattajassa?	-näkee lapsen positiivisessa ja rakastavassa valossa, hänelle puutteetkaan eivät ole vihan/tuomion aihe	-se luo perustavaa turvallisuuden tunnetta
Mikä päivähoitossa luo sinulle turvallisuuden tunteen?	-kodinomaisuus -oikeat työt -lämmin tunnelma -avoimuus -yhteisöllisyys, pk on myös vanhempien kohtaamispaikka	-näissä ollaan verkkaisesti, kiireettä lapsen kokoisessa maailmassa, turvallisuuden tunne, sellaista lapsuutta kuin kuuluu olla = ”oikean” lapsuuden puolustaminen

Kehäpäätelmien vuoksi oli tärkeää kiinnittää huomio erillisten sarakkeiden ja irrallisten käsitteiden lisäksi myös vastausten kokonaisuuteen. Se teki analyysistä haastavamman, mutta paljasti tärkeimpien käsitteiden ja arvojen kerroksittaisen monimuotoisuuden.

Analyysi jatkui yhteisten nimittäjien (yläkäsitteiden) määrittämisellä sekä käsitteiden kvantifioimisella eli määrällisellä luokittelulla ja järjestelyllä niiden esiintyvyyden perusteella. Tämä tehtiin neljässä osassa: 1) päivähoitovalinnan perusteiden ja arvojen, 2) kaikkien hyvään kasvatukseen liittyvien perustelujen ja arvojen sekä 3) vanhempien esille nostamien tärkeimpien arvojen tarkastelussa. Tärkeimpien arvojen yhteisten nimittäjien istuttaminen Schwartzin ja Aaltosen arvoteorioihin (yläkäsitteiden yläkäsitteet) muodostui olennaiseksi osaksi arvoanalyysiä. Ongelmaksi muodostui raportoinnissakin esiin tuleva tiettyjen arvokäsitteiden kategorisointi, esimerkkinä terveys, totuudellisuus ja vapaus, jotka moniulotteisuutensa vuoksi läpäisivät useamman arvomallien luokan. Yksiselitteistä vastausta arvojen luokitteluun ei ole olemassa. Tulkinta ja perustelut tulkinnalle ovat tutkijan esille nostamien asioiden, esiyymärryksen, teoreettisen tiedon ja hermeneuttisen kehän myötä syntyneiden oivallusten käsissä. Lukija on vapaa tekemään toisenlaisia johtopäätöksiä.

Käytin tutkimusaineiston havaintomuistiinpanoja tutkimuskohteen ja aineistonkeruun kuvaamisessa. Ryhmäkeskustelujen litteroituja tekstejä siteerasin tarpeen mukaan,

raportoinnin tukena, lähinnä tarkentamaan yksittäisen käsitteen kontekstia. Ryhmäkeskustelujen vanhempien kirjaamista muistiinpanoista ei tullut mitään sellaista esille, mitä ei olisi ollut litteroiduissa teksteissä tai keskusteluun osallistuneiden kysymyslomakkeessa.

Analyysin viimeisessä vaiheessa pyrin peilaamaan tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin sekä suomalaisen varhaiskasvatuksen ja steinerpedagogiikan eettiseen perustaan ja kasvatustavoitteisiin. Niin hyvän kasvatuksen elementeissä kuin arvoissakin otin erityisen tarkastelun kohteeksi muutamia käsitteitä, joita vanhemmat olivat korostaneet ja joilla on mielestäni ratkaiseva merkitys varhaiskasvatuksen laatu näkökulmassa.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimukseni tulokset koostuvat kuudesta eri osiosta. Niitä ovat steinerpäiväkodin vanhempien taustatiedot (7.1), päivähoidon valintaperustelut (7.2), päivähoidon valintaperustelujen heijastavat arvot (7.3), tärkeät elementit hyvässä kasvatuksessa (7.4), hyvän kasvatuksen arvot (7.6) sekä kasvatuksen päämäärä (7.7), joka ei sisälly varsinaiseen tutkimusongelmaan mutta joka on perusteltua esittää sen perimmäisiä tarkoituksia koskevan luonteen vuoksi.

Analyysini jakautuu seuraavalla tavalla. Ensimmäisen tutkimusongelman a) päivähoitovalintaa koskevat tulokset perustuvat kysymyslomakkeen ensimmäisen kysymyksen ”vapaa kuvaus” -sarakkeen vastauksiin ja b) hyvää kasvatusta koskevat vastaukset kysymyslomakkeen kaikkien sarakkeiden vastauksiin ja niiden perusteluihin. Toisen tutkimusongelman tulokset koostuvat kysymyslomakkeen arvosarakkeen (Miksi tämä on tärkeää? Miksi sitten tämä...) vastausketjujen viimeisistä vastauksista. Kolmannen tutkimusongelman tulokset koostuvat kysymyslomakkeessa vanhempien esille nostamista (=ympyröidyistä) tärkeimmistä arvoista. Lisäksi jokaisen tutkimusongelman tuloksiin sisältyy otteita kahdesta ryhmäkeskustelusta tarkentamaan tai syventämään kysymyslomakkeista saatua tietoa.

7.1 Taustatietoa

Vanhempien valitsema 21-paikkainen yksityinen steinerpäiväkoti tarjoaa päivähoitoa ja esiopetusta 3-6 -vuotiaille lapsille kl. 7.30-16.30 välillä. Päiväkodin toiminnasta vastaa vanhempien muodostama kannatusyhdistys. Päiväkodilla on palvelusopimus kunnan kanssa, hoitomaksut vastaavat kunnallisen päivähoiton tasoa. Päiväkodilla on oma keittiö, joka tarjoaa lapsille luonnonmukaisesti viljeltyä kasvisruokaa. Päiväkodin piha on hyvin pieni, lapset ulkoilevat enimmäkseen metsässä. Suurin osa päiväkodin lapsista jatkaa steinerkouluun. Henkilökuntaa päiväkodissa on tutkimuksen aikana neljä. Heistä kahdella on ja yhdellä on vastikään ollut oma lapsi/omat lapset kyseisessä päiväkodissa. Olen ottanut heidät vanhempina mukaan tutkimukseen, sillä katsoin heidän olevan samalla linjalla muiden vanhempien kanssa seuraavin perustein: 1) heillä ei ole varhaiskasvattajan/hoitajan kelpoisuutta, 2) vanhempien valinta lapsen päiväkodista on tehty ennen työpaikkavalintaa, ja 3) vanhempien toimi päiväkodin työntekijöinä on

kestänyt alle vuoden.

Kysymyslomake ei sisältänyt vanhempien ikään, koulutukseen, yhteiskunnalliseen statukseen, poliittiseen, uskonnolliseen tai elämäntavalliseen vakaumukseen liittyviä kysymyksiä, sillä kyseiset muuttajat eivät olleet olennaisia tutkimukseni kannalta. Vanhempien taustatietoja on syytä kuitenkin avata sen verran, että lukija pystyy sijoittamaan kohteen jonkinlaiseen kehykseen. Olen saanut yleiskuvan vanhemmista kokemuksen kautta päiväkodin vanhempana ja sijaisena. Tutkimusjoukossa on 12 suomalaista, suomea äidinkielenään puhuvaa vanhempaa, kahdeksan äitiä ja neljä isää. Iältään he ovat 30-40 -vuotiaita. Lasten lukumäärä perheissä vaihtelee yhdestä kuuteen, kaksilapsisia vanhempia on eniten. Kahdestatoista vanhemmista kolmella on sekä Steineriin että valtavirtaan liittyviä koulutustaustoja (steinerkoulu tai Snellman-korkeakoulu). Muut vanhemmat edustavat valtavirran koulutusta. Koulutus- ja ammattialat sekä yhteiskunnallinen status vaihtelevat. Steinerpedagogiikkaan kytköksissä olevia ammattialoja on tutkimuksen aikana neljällä vanhemmalla.

7.2 Perustelut steinerpäiväkodin valinnalle

Kysymyslomakkeen vastauksissa vanhemmat ovat antaneet yhteensä 45 perustelua päivähoiton valinnalle. Sanatarkasti yhtäläisiä käsitteitä löytyy vain kuusi, joista kukin esiintyy aineistossa kaksi kertaa: 1) steinerpedagogiikka, 2) pedagogiikka, 3) luonnon läheisyys, 4) sijainti, 5) oikeat työt ja 6) osallistuminen. Erilaisia perusteluja on siis 39. Samoihin teemoihin tai aihekokonaisuuksiin liittyy kuitenkin useampi vastaus, joita pyrin ryhmittelemään ja tiivistämään selkeällä ja ymmärrettävällä tavalla kuviossa ja sitä seuraavien otsakkeiden alla.

Luonto ja ympäristö

Eniten valintaperusteluja on annettu luontoon (7) ja ympäristöön (7) liittyen:

Steinerpäiväkoti on lähellä luontoa. Lapsella on mahdollisuus luontokokemuksiin, retkeilyyn, ulkona syömiseen ja oikeisiin aistielämyksiin. Päiväkotia kuvaa ”karheat pinnat, silkkiset verhot”. Päiväkodin ympäristö tarjoaa lapselle lempeän, pehmeän, sadunomaisen ja esteettisen kasvualustan, vastakohtana nyky maailman kaupallisuudelle ja kilpailuhenkisyydelle.

Aika ja rytmi

Aikaan ja rytmiin (5) liittyviä perusteluja on annettu viisi:

Lapsuuden tulisi olla kiireetön. Lapsi tarvitsee aikaa, mahdollisuuksia ja rauhaa kasvaa. On tärkeää, että lapsi saa ”suurisilmäisenä” katsella maailmaa ja osallistua toimiin omassa, vapaammassa rytmissä.

Ravinto ja pedagogiikka

Ravintoa (4) ja pedagogiikkaa (4) koskevia vastauksia on kumpiakin neljä:

Päiväkoti tarjoaa oman keittiön laadukasta, itsetehtyä luomu- ja lähikasvisruokaa. Päiväkodissa toteutetaan steinerpedagogiikkaa. Steinerpäiväkodin valintaa edelsi steinerkoulun valinta: ”Tuleviin koulutovereihin tutustuminen alkaa täältä”.

Päiväkodin ja ryhmän koko sekä sijainti

Päiväkodin kokoon ja ryhmän koostumukseen (3) sekä sijaintiin (3) liittyviä vastauksia on annettu kumpiakin kolme:

Päiväkoti on sopivan kokoinen; se on pieni, ja siellä on pienet lapsiryhmät. Päiväkodin sijainti on hyvä, mahdollisimman lähellä kotia.

Yksilöllisyys sekä osallistuminen työhön

Yksilöllisyyteen (3) sekä työhön osallistumiseen (3) liittyviä vastauksia on annettu kutakin kolme:

On tärkeää, että lapsi saa yksilöllistä, pakotonta hoitoa ja että lapsella on vapaus tulla siksi joka hän on. Lapsella on mahdollisuus osallistua oikeisiin töihin ja sen tuomaan iloon.

Arvot, hoitajat, vanhemman oma kokemus, turva ja leikki

Arvoja (2), hoitajia (2), vanhemman omaa kokemusta (2), turvaa (2) ja leikkiä (2) koskevia perusteluja on kutakin kaksi:

Arvoissa on olennaista se, että kasvattajilla ja vanhemmilla on samanlaisia arvoja. Hoitajat ovat tuttuja ja lempeitä. Kokemukseen liittyy kokemus juuri nimenomaisesta päiväkodista (eläimet, metsä, talo, tädit) sekä intuitio siitä, että ”tässä pedagogiikassa on monia asioita oikein”. Turvaan liittyy sekä käsitys lapsen turvasta että lapsuuden turvaamisesta. Leikkiin sisältyviä perusteluja on leikki sinänsä ja erityisesti vapaan leikin arvostaminen.

Sisaruus

Yksi perustelu koskee sisaruutta ja sisarusyhteyttä (1):

Isompi sisarus on ollut samassa päiväkodissa.

7.3 Päivähoidon valintaperusteluja heijastavat arvot

Miksi edellämainitut perustelut ovat steinerpäiväkodin valinneille vanhemmille tärkeitä? Mitä arvoja valinnan takaa on löydettävissä tai mitkä arvot mahdollisesti ohjaavat tai ovat ohjanneet päivähoidon valintaa? Tässä tutkimuksessa arvoilla tarkoitetaan niitä asioita, joita vanhemmat itse nostavat esille perustellessaan omia vastauksiaan. Lähtökohtana on näkemys siitä, että kun ihminen ei enää keksi miksi-kysymykseen vastausta, voidaan hänen olettaa olevan omien arvojensa äärellä (Tapio Aaltonen, sähköpostiviesti 29.01.2014). Perusteluihin voi sisältyä arvojen lähikäsitteitä kuten tarpeita ja haluja.

Päivähoidon valintaan liittyvien vastausten perusteluista löytyy yhteensä 93 käsitettä. Tähän on sisällytetty kaikki vanhempien arvosarakkeen puolelle merkityt ilmaisut, lukuunottamatta muutamia konkreettisia käsitteitä (luonnonmateriaalit, eläimet, metsä, talo, tädit) ja mukaanlukien muutama käsite vapaan kuvauksen puolelta (pehmeys, epäkaupallisuus). Jos mukaan otetaan vain vastausketjujen viimeiset käsitteet (alleviivatut), arvokäsitteitä on yhteensä 53.

Seuraavat otsakkeet ovat yhdenmukaisia kappaleen 7.1 kanssa. Otsakkeiden alle on kirjattu vanhempien ”arvosarakkeen” vastaukset niin, että vastausketjuista tulee ymmärrettäviä lauseita. Kappaleiden lopussa on yhteenveto vanhempien esiin nostamista arvoista. Suluissa oleva numero tarkoittaa sitä, kuinka monta kertaa käsite esiintyy aineistossa. Jos sulkumerkintää ei ole, käsitteet ovat yksittäisiä. Alleviivatut arvot ovat arvoketjun viimeisiä.

Luonto ja ympäristö

Luontoon liittyviä vastauksia on perusteltu kahdeksalla vastuksella tai vastausketjulla:

Ulkoilun ja retkeilyn myötä lapsi saa kosketuksen vuodenajan kiertoon. Hän voi myös löytää oman paikkansa maailmassa ja luoda oman luontosuhteen. Luontokokemukset ovat tärkeitä, sillä luonto ilmentää ”oikeaa” ja totuudellista. On tärkeää oppia kunnioittamaan ja arvostamaan luontoa, sillä sen myötä kehittyvä halu suojella luontoa.

Luonto ja tosi tulevat arvoina esille paitsi luontoon, myös koko päiväkodin ympäristön

luonnollisuuteen ja luonnonmateriaaleihin liittyen:

Ympäristön luonnollisuus on inspiroivaa. Nykymaailmassa vallitsee vääristyneet arvot – ”lapsista halutaan aivopestä kuluttajia muovin ja turhakkeiden maailmaan”. Ryhmäkeskustelussa eräs vanhempi perusteli päivähoiton valintaa luonnonmateriaalien osalta seuraavasti:

”Luonnonmateriaaleista tuli mieleen että yks asia, yks syy minkä takia mä toin tänne lapsen oli se että täällä ei ole niin paljon sitä muovikrääsää ja melun määrää ja joutuu vähän käyttää sitä mielikuvitustaki ku leikkii [...] Et vertaa niinku, niin ihanii ku ne onki ne tavalliset päiväkodit jossa on sitä lelun määrää niin hirveet määrät, niin ihanii leikkiparatiiseja lapselle,

ni tääl ne oppii itse leikkimään ja rakentamaan majoja ja muuta et, se on paljon luovempaa. Kyl se leikki on tärkeä kyllä että.”

Luonnollisuuden lisäksi steinerpäiväkodin ympäristössä on tärkeää pehmeys, esteettisyys ja sadunomaisuus, vastakohtana kilpailuhenkisyydelle. ”Lapsen elämän ei tarvitse olla raadollista”. Sadunomaisuudessa olennaista on kauneus, mikä vaikuttaa eheyden kokemukseen maailmasta.

Vanhemmat ovat päässeet sellaisten arvojen äärelle kuin luonnollisuus (2), inspiroivuus, puhtaus, tosi; oma paikka maailmassa, luontosuhde; epäkaupallisuus (vs. muovin ja turhakkeiden kulutus); oppiminen, kunnioitus, arvostus, luonnonsuojelu; oikeus, totuudellisuus; kauneus, eheyden kokemus maailmasta, esteettisyys ja pehmeys (vs. raadollisuus).

Aika ja rytmi

Aikaan ja rytmiin liittyviä vastauksia tai vastausketjuja on annettu viisi:

Vapaampi rytmi antaa tilaa lasten mukaiselle päivälle. Siinä on mukautuvuutta, joustavuutta sekä mahdollisuus muutoksiin. Lapsen omassa rytmissä toimiminen on merkittävää kokemusten ja moniulotteisuuden kannalta. Jotta lapsi saa oikean lapsuuden ja mahdollisuuden ”herätä” omaan rytmiin omassa tahdissa, hän tarvitsee aikaa, mahdollisuuksia ja rauhaa kasvaa. Taustalla on käsitys siitä, että ”tärkeintä on löytää itsestään 'täydellisin oma itsensä’”.

Arvoina näyttäytyvät oma rytmi, ”herääminen” omassa tahdissa; kokemukset, moniulotteisuus; oikea lapsuus (lapsuuden turvaaminen ja kiireettömyys); lasten mukainen päivä, mukautuvuus, joustavuus, mahdollisuus muutoksiin ja kyky löytää täydellisin oman itsensä.

Ravinto

Laadukkaalla/hyvällä ravinnolla tarkoitetaan tässä oman keittiön itsetehtyä lähi- ja luomukasvisruokaa. Ravintoa koskevia arvoperusteluja tai vastausketjuja on neljä:

Hyvä ravinto on perusedellytys lapsen kasvulle. Se on tärkeä terveyden, makunautinnon sekä hyvän fyysisen kunnon kannalta. Laadukas ravinto antaa mahdollisuuden tehdä asioita. Se luo perustan pitkälle ja onnelliselle elämälle. Kasvisruoka on tärkeää sen itsensä tähden.

Ravintoa koskevia arvoja ovat kasvisruoka; hyvä ravinto, lapsen kasvu; terveys (2), makunautinto; hyvä fyysinen kunto, mahdollisuus tehdä asioita sekä pitkä ja onnellinen elämä.

Pedagogiikka

Pedagogiikkaan liittyviä vastauksia tai vastausketjua on kolme. Pedagogiikan taustalla nähdään

”selkeä ja monipuolinen yritys kuvata ihmistä – ihmiskuva”. Steinerpäiväkodin pedagogiikassa on tärkeää yksilöllisyys, pehmeys ja lempeys. Steinerpedagogiikka on ”inhimillinen tapaa kasvaa yksilöllisyyteen ja yhteisöllisyyteen”.

Arvoina voidaan pitää yksilöllisyyttä (2), yhteisöllisyyttä, inhimillisyyttä, pehmeyttä ja lempeyttä.

Päiväkodin ja ryhmän koko sekä sijainti

Ryhmän kokoa sekä sijaintia perustellaan kuudella (3+3) vastauksella tai vastausketjulla:

On tärkeää, että lapsella on ikäistään seuraa ja rauhaa. Sopivan kokoisessa, pienessä päiväkodissa ja pienissä lapsiryhmissä on rauhallista, ja lapsi erottuu yksilönä. Hänet voidaan huomioida, hänelle on enemmän aikaa ja hänen on mahdollista saada yksilöllistä hoitoa. Nämä ovat tärkeitä lapsen hyvän olon tähden.

Päiväkodin läheinen sijainti merkitsee lyhyempiä matkoja:

”Kulkuvälineissä istuskelu ei ole kivaa.” Perheelle jää enemmän yhteistä aikaa ja läsnäoloa.

Kokoon liittyviä arvoja ovat yksilöllisyys (2), rauha/rauhallisuus (2), hyvä olo ja oman ikäinen seura. Päiväkodin hyvän sijainnin suhteen arvoina näyttäytyvät perheen yhteinen

aika (2), läsnäolo ja kiva olo.

Yksilöllisyys ja osallistuminen työhön

Yksilöllisyyttä ja osallisuutta perustellaan viidellä (3+2) vastauksella tai vastausketjulla: Yksilöllisyys mahdollistaa erilaisuuden ja sitä myötä ihmisen vapauden. Osallistuminen toimiin ja oikeisiin töihin ovat tärkeitä kokemusten ja kokemusten tuoman moniulotteisuuden takia. Lapsen osallistuminen ja oikeat työt vaikuttavat oman arvon ja tarpeellisuuden kokemiseen sekä itsetuntoon.

Arvoina yksilöllisyyteen liittyen nähdään yksilöllisyys, erilaisuus (2) ja vapaus (2). Arvoina osallistumisesta ja työstä näyttäytyvät kokemuksellisuus, moniulotteisuus; oman arvonsa kokeminen, itsetunto ja tarpeellisuus.

Arvot, hoitajat, vanhemman oma kokemus, turva ja leikki

Arvoihin liittyvät vastaukset saavat osakseen kaksi vastausketjua:

Omien arvojen mukainen kasvatus on vanhemmalle henkinen voimavara. Kun vanhemmalla ja kasvattajilla on samanlaisia arvoja, vanhempi voi luottaa ihmisiin, joiden huostaan hän lapsensa jättää.

Lisäksi arvot mainitaan vanhemman oman kokemuksen yhteydessä:

Kun vanhempi kokee, että päiväkodin pedagogiikassa on monia asioita oikein, hän voi allekirjoittaa päiväkodin arvomaailman.

Toinen vanhemman omaan kokemukseen liittyvä vastausketju sisältää neljä erilaista perustelua:

Kokemus merkitsee kokemusta nimenomaan kyseisestä päiväkodista, sen elämistä, metsästä, talosta ja tädeistä. Eläimet opettavat inhimillisyyttä ja lempeyttä, metsä rakentaa luontosuhdetta, talo on aito, tädeissä on olennaista sydämellisyys ja rajojen asettaminen.

Hoitajiin liittyviä vastausketjuja on yksi:

Hoitajien lempeys vaikuttaa lapsen hyvään itsetuntoon ja omakuvaan.

Turvaan liittyville vastauksille annetaan kaksi perustelua:

Turva on tärkeää terveyden, hyvän tulevaisuuden, menestyksen ja onnen kannalta. Kun lapsuus turvataan, voidaan puhua oikeasta lapsuudesta, mikä täytyy nykyaikana erikseen valita jos sitä haluaa vaalia.

Leikkiä, erityisesti vapaata leikkiä on perustellut yksi vanhempi:

Vapaa leikki on tärkeää hyvien sosiaalisten taitojen/vuorovaikutustaitojen ja hyvän mielikuvituksen vuoksi. Nämä auttavat lasta pärjäämään. Pärjäämisen tunteesta voi muodostua hyvä itsetunto ja kyky nähdä elämän eri mahdollisuudet, löytää ja luottaa omaan tiehen. Tärkeintä on luottamus elämään.

Arvojen arvoja ovat omien arvojen mukainen kasvatus, henkinen voimavara ja luottamus ihmisiin (joiden huostaan lapsi jätetään). Hoitajiin liittyviä arvoja ovat hyvä itsetunto, hyvä omakuva, sydämellisyys ja rajojen asettaminen. Vanhemman omaan kokemukseen liittyy inhimillisuus, lempeys, luontosuhde, aitous ja arvomaailma, jonka voi allekirjoittaa. Turvassa on tärkeää terveys, hyvä tulevaisuus, menestys ja onni sekä oikea lapsuus. Leikistä nousevia arvoja ovat sosiaaliset/vuorovaikutustaidot, mielikuvitus, pärjääminen, hyvä itsetunto, kyky nähdä elämän eri mahdollisuudet, oman tien löytäminen ja luottamus elämään. Luottamus (2), hyvä itsetunto (2) ja lempeys/sydämellisyys nousevat esille kahdesti.

Sisaruus

Sisaruuteen liittyy ajatus siitä, että yhteisyys vahvistuu, kun saman perheen lapsilla on sama hoitopaikka. Yhteisyys on tärkeää juurikin sisaruuden kannalta.

Arvoina nähdään yhteisyys ja sisaruus.

7.4 Tärkeää kasvatuksessa

Hyvää kasvatusta tai kasvatuksessa tärkeitä asioita on lähestytty tutkimuksessa päiväkodin valintaperusteluiden ohella vanhempien omien, lähinnä miellyttävien kokemusten, arvostusten ja turvallisuudentunteen näkökulmasta. Yksi negatiivisesti latautunut kysymys koskee vanhempien näkemyksiä siitä, mitkä asiat päivähoidossa tuntuvat hiertävän. Kasvatuksen laatua, tavoitteita tai erilaisia tekijöitä, kuten esimerkiksi Hujalan (2002, 144) puite-, välillisesti ohjaavia, prosessi- ja vaikuttavuustekijöitä ei ole kysytty suoraan. Tulokset perustuvat siihen, mitä vanhemmat itse nostavat esille pohtiessaan itselleen ja lapselleen tärkeitä asioita kasvatuksessa.

Taulukossa 3 esitetään kymmenen aineistossa eniten kuvattua ilmiötä liittyen hyvään kasvatukseen ja niiden perusteluihin. Taulukosta näkee, miten käsitteet ovat vanhempien keskuudessa jakautuneet. Lukumääriä tulkittaessa on muistettava se, ettei niistä tule tehdä

suoraa johtopäätöstä käsitteen tärkeyden suhteen. Vanhempi, joka on vain kerran ilmaissut esimerkiksi käsitteen yksilöllisyys, saattaa pitää sitä yhtä tärkeänä kuin vanhempi, joka viittaa yksilöllisyyteen kymmenen kertaa. Toisaalta vanhempi, joka mainitsee tietyn käsitteen usein, ei välttämättä ole kirjoittanut nimenomaista käsitettä tärkeimpien asioiden listaansa. Vanhempi on voinut myös johtaa samasta käsitteestä useamman eri arvon ja valita kyseisistä arvoista yhden tai muutaman tärkeimmiksi asioiksi.

TAULUKKO 5: Tärkeää hyvässä kasvatuksessa. (Yhteensä -sarakkeen sulkeissa tärkeimmät arvot)

Vanhemmat	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Yht.
<i>totuudellisuus</i>	1	3T	6	4T	8T	2T	2	12T	3T	1	9	2T	51 (13)
<i>lempeys, pehmeys, rakkaus</i>	4		4	6T	3	3T		7T	2	1		3	35 (7)
<i>yksilöllisyys</i>	3	1T	3T	2		5T		2	3T		10T	5T	34 (9)
<i>yhteisyys, yhteisöllisyys</i>	4	1	1		4	1T	6	4	4T	1	3	3T	32 (6)
<i>luonto, luonnollisuus</i>	1T		5T	3	4T	2T	2	4		1	2	2T	26 (9)
<i>huomioiminen</i>	3		4		1			5	3		3	4T	23 (1)
<i>kiireettömyys rauhallisuus</i>	3	1	3		3T		1	1	6T		1T	1T	20 (4)
<i>vapaus</i>		1T	1		2	5T	1	1	3T	2T	3		19 (6)
<i>kunnioitus, arvostus</i>	2	1	5	2T	1	1T		1	1	3	2		19 (2)
<i>turva, turvallisuus</i>	3	1	1T	1	8T		4					1	19 (8)

Totuudellisuus

Totuudellisuuteen sisältyvät luottamuksen, rehellisyyden, oikean, aidon, totuuden ja toden käsitteet, joita esiintyy jokaisessa vastauslomakkeessa ja yhteensä peräti 51. Yleisesti voidaan sanoa, että steinerpäiväkodin valinneet vanhemmat haluavat kasvatuksen olevan totta, oikeaa ja aitoa. Tämä näkemys koskettaa vanhempien vastauksissa niin arvomaailmaa, kasvatuksen tavoitteita, kasvattajia, ympäristöä, ravintoa kuin toimintaakin. Oikealla ei tarkoiteta niinkään väärän vastakohtaa vaan jotain aitoa ja todellista. Oikeaa arvostetaan enemmän kuin vähemmän oikealta tuntuva toimintaa. Oikeana näyttäytyvät luonto, retket, luontokokemukset ja aistielämykset luonnossa, kun taas vähemmän oikeaa ovat leikkipuistot ja kaupallinen maailma. Oikeaa on sellainen lapsuus, jossa lasta ja lapsuutta arvostetaan ja jossa lapsen maailmaa suojellaan haitallisilta vaikutteilta. Oikeaa lapsuudessa on aikuisen tai aikuisten elämä, johon lapset voivat osallistua ja joissa ollaan ”lapsenkokoisessa maailmassa”, esimerkkinä kotityöt, askareet ja niiden tuoma ilo. Tärkeää on lapsen kohtaaminen aidosti ja kiireettä.

Kokemus oikeasta ja todenmukaisesta näyttää vastauksiin viitaten syntyvän siten, että päivähoiton kasvatustodellisuudesta löytyy tärkeitä yhtymäkohtia oman kasvatus-todellisuuden kanssa, kuten seuraavat esimerkit arvojen osalta paljastavat:

”Omien arvojen mukainen kasvatus – henkinen voimavara”

”Intuitiivinen kokemus – tässä pedagogiikassa on monia asioita oikein - Arvomaailma sellainen jonka voin allekirjoittaa”

”Yhteiset arvot – luottamus”

”Samanlaisia arvoja kasvattajilla – Haluan luottaa ihmisiin, joiden huostaan lapseni päiväksi jätän”

”näkemys lapsuuden olemuksesta/todellisesta luonteesta ja sen puolustaminen valinnoilla jotka ehkä poikkeavat jonkin verran nyky-Suomen vallitsevista arvoista”

Ryhmäkeskustelu: *”Mäki kirjoitin tavallaan niinku et arvot, haluaa niitä arvoja, et tulee varhaiskasvatuksessa vahvistettua niitä eikä eikä ihan muita ku mitä itte aattelee.”*

Kun on kyse arvoista, kasvatustodellisuudella tarkoitetaan pikemminkin ideaalia, *toivotavaa* kasvatustodellisuutta (vrt. Launonen 2000, 33), mikä on tässä yhteydessä johtanut tietyn pedagogiikan valintaan. Mitä enemmän yhtymäkohtia vanhemman ja kasvattajan tavoiteltavasta kasvatustodellisuudesta löytyy, sitä pienempi on kahden eri todellisuuden välinen jännite ja sitä paremmin päiväkodin arvomaailma näyttäisi palvelevan perheen ihanteita hyvästä kasvatuksesta (vrt. Airaksinen 1997, 20-22; Ahlman 1920). On kuitenkin muistettava, että jännite ei ole staattinen tila – ihanteet tai arvot voivat muuttua erilaisten tarpeiden ja kokemusten myötä. Toisinaan omat arvot tiedostetaan vasta, kun ne joutuvat ristiriitaan toisten, itselle vieraiden arvojen kanssa (Ahlman 1920).

Oikean ja todellisen kasvatuksen lähtökohdaksi muodostuu siis yhteisiä arvoja sisältävä kasvatustodellisuus. Aineiston perusteella näyttää siltä, että samankaltaiset arvot eivät kuitenkaan yksinomaan riitä vanhempien kokemukseen hyvästä kasvatuksesta. Mikäli vanhempi kokee tärkeiden arvojen lisäksi, että kasvattaja on sekä itseään että muita kohtaan rehellinen ja avoin, voidaan puhua luottamuksesta:

”(arvostan kasvattajassa) järkähtämättömyyttä (hyvänä) – oman arvomaailman vahvuutta ja sitä että se on ajateltu läpi – totuus, jäljiteltävyys [...] luottamus päiväkodin johtajaan kasvattajana – asioiden takana seisominen”

”(arvostan) johdonmukaisuutta, joka kumpuaa kasvattajan rehellisyydestä itselleen”

”rehellisyys – luotettavuus”

”luotettavuus – lapsi ja vanhemmat tietää miten asiat on – rehellisyys”

”avoimuus – puhuminen – luottamus”

”yhteys hoitajiin, kontakti, vuoropuhelu – luottamus”

”selkeys, suoruus, avoimuus – hyvä luottamussuhde”

Rehellisyys, luottamus ja luotettavuus nähdään hyvin tärkeinä asioina ja toivottavina päämäärinä myös lapsen elämässä. Luottamuksen peruslähtökohtina vanhempien vastauksiin viitaten ovat perheen yhdessäolo, hellyys, rakkaus sekä niiden myötä syntyvä turvallisuuden tunne. Muita lapsen luottamusta vahvistavia asioita vanhempien vastauksissa ovat tasapaino rakkauden ja rajojen välillä sekä tasapaino suunnitelmallisuuden/selkeyden ja spontaaniuden/yllätyksellisyyden välillä, kasvattajan hyvät kommunikointitaidot, lasten tyytyväisyys, ilo sekä vapaa leikki, joka on vanhempien mukaan tärkeää esimerkiksi hyvän mielikuvituksen, hyvän itsetunnon ja rohkeuden kehittymisen kannalta. Epäluottamusta on kolmella vanhemmalla herättänyt kokemukset etenkin ruokailutilanteisiin liittyvistä turhan tiukoista ja ehdottomista säännöistä ja syömään painostamisesta, joita on perusteltu seuraavasti:

”Paha olo – huono kokemus ruokailusta – epäluottamus – pelko – valhe”

”Ei nautintoa, ei turvaa, ei hyvää minäkuvaa, ei onnea”

”lannistaminen”

Lempeys, pehmeys, rakkaus

Lempeys ja siihen rinnastettavat käsitteet (rakkaudellisuus, rakkaus, sydämellisyys, ystävällisyys, inhimillisyys, pehmeys, lämpö) saavat aineistossa osakseen 35 mainintaa. Naiset ovat maininneet lempeyteen liittyviä käsitteitä yhtä lukuunottamatta kolmesta seitsemään kertaa ja miehet nollassa kahteen. Lempeys näkyy vastauksissa sekä ihmisiin, eläimiin että luontoon kohdistuvana ominaisuutena. Lempeydellä ja pehmeydellä voidaan aineistossa tarkoittaa myös lapsen ihanteellista kasvuympäristöä ja materiaaleja. Vanhempien mukaan lempeys on tärkeää sen itsensä tähden. Se on olennainen osa ihmisyyttä ja inhimillisyttä. Lempeys luo turvaa, se auttaa liittymään ryhmään ja olemaan osallinen. Lempeys vahvistaa sosiaalisia taitoja, itsetuntoa, hyvää omakuvaa ja luottamusta. Lempeys auttaa kokemaan rakkautta ja hyväksyntää. Rakastettu olo on elinehto. Rakkauden myötä lapsi voi kokea tulevansa nähdyksi ja kuulluksi, toisin sanoen

hän voi kokea olevansa olemassa ja tärkeä. Lempeyden ja rakkauden rinnalla kolme vanhempaa ovat maininneet lujuu­den ja rajat. Tavoitteena on tasapaino näiden kahden välillä:

”Tädit – sydämellisyys ja rajojen asettaminen”

”Rakkaus ja rajat”

”Lempeys ja lujuus tasapainossa – ”Rajoja ja rakkautta”

Yksilöllisyys

Yksilöllisyyteen ja sen lähikäsitteisiin (oma itse, lapsen persoona) viittasi päivä­hoidon valintaperusteissa kolme vanhempaa, mutta kuten taulukko osoittaa, koko aineistossa yksilöllisyyden on nostanut esille yhdeksän vanhempaa, yhteensä 34 kertaa. Kolme vanhempaa, jotka eivät ole maininneet yksilöllisyyttä, ovat kuitenkin käyttäneet käsitettä vapaus, mikä liittyy steinerpedagogiikassa vahvasti tavoitteeseen yksilön vapaudesta (ks. 4.2.2).

Mitä vanhemmat tarkoittavat yksilöllisyydellä? Yksilöllisyys on tuotu aineistossa esiin sekä kasvatuksen tavoitteiden, kasvattajan arvomaailman, kasvatustoiminnan että lapsen oman kokemuksen osalta. Yksilöllisyys kasvatuksen tavoitteena tarkoittaa vanhempien mukaan tule­mista siksi joka on, toisin sanoen itsekseksi tule­mista ja oman täydellisen itsensä löytämistä. Ilmaus juontaa juurensa hegeliläis-kantilaisesta filosofiasta, jolla on tarkoitettu ihmisen sivistysprosessia tai ihmiseksi kasvamisen prosessia, jonka myötä ihmisen tulisi saavuttaa autonominen järjen käyttö. Ilmausta käytetään myös nykyään varhaiskasvatuksen oppikirjoissa, mainittakoon esimerkkinä Heleniuksen & Korhosen (2008) teos *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*, jossa Helenius kirjoittaa lapsiryhmään viitaten: ”Ihminen kehittyy omaksi itsekseen sen kautta, mitä hän merkitsee muille.” (ks. Helenius & Korhonen 2008, 58). Yksilöllisyys kasvattajan arvomaailmassa merkitsee vanhemmalle kasvattajan oman arvomaailman vahvuutta ja omien arvojen eteen toimimista. Kasvatustoiminnassa vanhemmat näkevät yksilöllisyydessä tärkeänä herkkyyden lapsen maailmalle, lapsen arvostamisen, kohtaamisen, näkemisen ja kuulemisen, kyvyn ymmärtää lapsen persoona ja asettua lapsen asemaan, lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimisen, yksilöllisen hoiton, erilaisuuden kunnioittamisen ja pakottomuuden. Käytännössä yksilöllisyys merkitsee esimerkiksi sitä, että lapsi saa tarvittaessa olla rauhassa ja osallistua toimiin omassa rytmis­sä, kuten jo päivä­hoidon valintaperusteluissa

tuli ilmi. Päivähoidon pieni ryhmäkoko näyttäisi olevan avainasemassa yksilöllisen ja kiireettömän kasvatuksen mahdollistajana. Yksilöllisyys lapsen kokemusmaailmassa tulee vanhempien vastauksissa esille lapsen kokemuksena omasta itsestä, omasta tarpeellisuudesta, tärkeydestä, omista voimavaroista ja omasta suhteesta maailmaan:

”Sain olla oma itseni. Olin vapaa, mutta minulla oli hommat hoidettavana – pystyin kehittämään itseäni haluamissani asioissa. Opin elämään itsenäisesti.”

”Oman arvonsa kokeminen – itsetunto, tarpeellisuus”

”tunne siitä että olen olemassa, tulen nähdyksi ja kuulluksi”

”tunne siitä että on tärkeä – ehjä minäkuva”

”Lapsella on hyvä olla sellaisessa tilanteessa, jossa ei ole kiirettä ja hänellä on olo, että hän on tärkeä.”

”Pienet lapsiryhmät – lapsi erottuu yksilönä – huomioiminen – enemmän aikaa lapselle – yksilöllinen hoito – lapsella hyvä olla”

”minusta on mukavaa, että lapseni viihtyy pk:ssa, tulee toimeen kaikkien kanssa, ottaa paikkansa - lapsi pärjää maailmassa (tunne siitä) – yksilöllisyys – rohkeus”

”kykenee ottamaan omat voimavarat käyttöön”

”oman itsensä kuunteleminen”

”Oma rytmi – herääminen omassa tahdissa – kokemukset – moniulotteisuus”

”yksilöllisyys – erilaisuus [...] pakottomuus – vapaus”

”nähdynsi tuleminen – hellyys – rakkaus – luottamus”

”luottamus omaan tiehen – luottamus elämään”

Yhteisyys, yhteisöllisyys

Yhteisyyden ja yhteisöllisyyden käsitteisiin sisältyvät edellisten lisäksi perhe, ystävät, yhteistyö, osallistuminen, leikki, sosiaaliset taidot ja toisten auttaminen, siltä osin kuin niihin sisältyy käsitys jostain yhteisestä. Tutkija tiedostaa, että ihmisellä voi olla hyvät sosiaaliset ja yhteistyötaidot riippumatta siitä, kokeeko hän yhteyttä vai erillisyyttä muihin ihmisiin. Toiseksi, leikillä voidaan tarkoittaa pari- tai ryhmäleikin lisäksi yksinleikkiä tai rinnakkaisleikkiä ilman yhteistä vuorovaikutusta, mutta tässä leikillä tarkoitetaan yhteisleikkiä. Väljästi tulkitsemalla voidaan ajatella, että yksilöllisyydellä viitattiin minään, yhteisyydellä viitataan siihen, että ollaan osana yhteistoimintaa; kahdenkeskistä

vuorovaikutusta, ryhmää tai yhteisöä.

Yhteisyyteen ja sen lähikäsitteisiin on viitannut kymmenen vanhempaa, yhteensä 32 kertaa. Yksilöllisyys ja yhteisyys/yhteisöllisyys ovat koko aineistossa määrällisesti lähes tasapainossa keskenään, mutta yksittäisten vanhempien kohdalla yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden käsitteiden määrät vaihtelevat tasapainosta suuriinkin eroihin, kuten taulukosta voidaan nähdä. Toisaalta yksilöllisyys ja yhteisöllisyys voivat sijaita samassa vastausketjussa, esimerkkinä huomioiduksi tuleminen, joka on tärkeää sekä yksilöllisyyden ja itsetunnon että ryhmään liittymisen ja osallisuuden kannalta. Heleniuksen edellämainittu sitaatti itseksi tulemisesta muiden merkityksenannon kautta on omiaan kuvaamaan yksilöä sosiaalisena olentona. Ihminen tarvitsee muita elääkseen ja tullaakseen itseksi, ja tämän tarpeen määrä vaihtelee elämänkaaren ja erilaisten tapahtumien ja kokemusten myötä. Samalla ihminen tasapainottelee jatkuvasti erillisyyden (en halua liittyä/en saa liittyä) ja yhteenkuuluvuuden (haluan liittyä, saan liittyä) kanssa. Tässä päästään jälleen minän ja maailman väliseen jännitteeseen, jonka ei tulisi olla liian suuri hyvinvoinnin näkökulmasta ajateltuna.

Vanhemmat ovat kuvanneet yhteisyyttä erittäin laajasti. Käsite koskettaa niin perheen, sisarusten, sukulaisten, lasten kuin päiväkodin vanhempien keskinäistä yhdessäoloa, yhdessä tekemistä ja yhteisyyttä, läheisyyttä, ystävyyttä, yhteyttä luontoon, ympäristöön ja hoitajiin/kasvattajiin, lasten osallisuutta aikuisten toimintaan ja elämään, lasten liittymistä tekemiseensä ja lasten liittymistä ryhmään. Yhteisyyden ja yhteisöllisyyden arvoina näyttäytyvät kyseisten itseisarvojen lisäksi luonto, terveys, vakaus, turvallisuus, ”oikea” lapsuus, yhteistyö, avoimuus – vapaa kommunikointi, yhteistyö – kehittyminen, vapaa leikki ja luovuus. Lisäksi esimerkkeineen seuraavat arvot:

Hyvä itsetunto ja hyvä minäkuva:

”sosiaaliset taidot – ryhmään kuuluminen – itsetunto”

”läheisyys, turva – hyvä itsetunto, omakuva, terveys, onni”

”yhdessä olo, ystävät – hyvä mieli, omakuva, onni”

”Empaattisuus, läheisyys, läsnäolo – turvallisuus, hyvä minäkuva”

”Yhdessäoloa/tekemistä perheen kanssa – välittämisen/rakkauden tunne, tunne siitä että on tärkeä – ehjä minäkuva”

Sisarus ja perheyhteys:

”(Arvostin kotikasvatuksessa) hyvää kotiruokaa – mahdollisuus fyysiseen kehitykseen, yhteiset ruokahetket tärkeitä perheyhteyden syntymiselle”

”isompi sisarus oli samassa pk:ssa eskarissa – saman perheen lapsille sama hoitopaikka – yhteisyys – sisarus”

”Hyvä sijainti – kulku helpompaa – vähemmän aikaa matkoihin – enemmän aikaa perheelle”

Ystävyys ja ihmissuhteiden arvostaminen:

”Tuttuus – ympäristö ja hoitajat – ihmissuhteista tulee syvempiä ja niitä oppii arvostamaan ja vaalimaan”

”pienistä ”ilmaisista” asioista on tehty suuri ja mahtava elämys lapselle – lapsi saa ydintään myöten kokemuksen mikä elämässä todella tuo iloa ja on tärkeää = luonto, yhteys ystäviin, luovuus”

Rakkaus ja luottamus:

”yhteys hoitajiin, kontakti, vuoropuhelu, yhteiset arvot – luottamus”

”vapaan leikin arvostaminen – hyvät sosiaaliset taidot – hyvä mielikuvitus – hyvä itsetunto kun pärjää – auttaa näkemään elämän eri mahdollisuudet, löytämään ja luottamaan omaan tiehen = luottamus elämään”

”Perheen yhdessäoloa, yhteiset ruokailut, yhteiset pelit, retket, puuhastelu – kommunikointi – ilo, avoimuus – hyväksyntä – luottamus – rakkaus (tunne siitä että olen olemassa, tulen nähdyksi ja kuulluksi)”

Tekemisen ilo – hyvinvointi – onni:

”Itsestä tuntuu miellyttävimmältä, kun näkee että lapsi todella nauttii ja on mukana tekemässään – oli se sitten mitä tahansa – Vanhempi haluaa, että lapsi voi hyvin – sisäenrakennettua. Vanhemmuus kantaa arvoja eteenpäin”

”On lumoavaa katsella lastaan täysin uppoutuneena omaan askareeseensa – Näin mitä iloa, ylpeyttä ja innostusta puukeppien kuoriminen puukon avulla lapsessani synnytti. Tekemisen iloa.”

”yhdessä tekeminen – iloisuus, terveys, ystävät, hyvä olo – onni”

Osallisuus ja ei-erillisyys:

”Lapset saavat osallistua siihen ”oikeaan” elämään jota aikuiset elävät. He tuntevat olevansa tärkeitä”

”Lämmin vastaanotto aamuisin – huomioiduksi tuleminen – ryhmään liittyminen – osallisuus”

”Rutiinit, opettajien huomio, viihtyisät tilat – Näiden avulla lapsi ei ehkä tunne itseään erilliseksi ympäristöstään”

Ymmärrys:

”hyvä ja helppo suhde hoitajiin (viestiminen, kommunikaatio) – rehellisyys – avoimuus – kommunikointi – hyväksyntä – ymmärrys”

”Toisen hyvä on oma hyvä”

”ihmisen kohtaamista – tasa-arvo – omana itsenä riittäminen – rooleista riisuutuminen – omana itsenä riittäminen – samanlaisuuden ymmärtäminen”

Luonto, luonnollisuus

Luonto, luonnollisuus ja niihin liittyvät lähikäsitteet saavat koko aineistossa osakseen 26 mainintaa kymmeneltä vanhemmalta. Luonto oli erittäin tärkeässä roolissa myös päivähoidon valintaperusteluissa, joissa luonnon läheisyyteen, retkeilyyn, luontokokemuksiin, eläimiin, oikeisiin aistielämyksiin ja luonnonmateriaaleihin viitattiin eniten. Mainittakoon myös kaksi perustelua luonnonmukaisesta ravinnosta. (ks. Taulukko 5.) Muissa vastauksissa toistuvat edellämainitut asiat. Niiden lisäksi luonnon kunnioitus ja puhdas ruoka saavat muutamassa vastauksessa itseisarvollisen aseman:

”puhdas ruoka – puhdas ruoka” (=luonnonmukaisesti viljelty kasvisruoka)

”luonnon kunnioitus – koska luontoa pitää kunnioittaa”

”Luonnonläheisyys – Oppiminen – kunnioittaminen – arvostaminen – luonnonsuojelu”

Huomioiminen

Huomioiminen tuli jo aiemmin esille sekä yksilöllisyyden että yhteisöllisyyden yhteydessä. Näillä kolmella termillä onkin suora yhteys keskenään, sillä lapsen (hyvä) huomioiminen on olennainen osa (hyvään) yksilöllisyyteen ja yhteisöllisyyteen perustuvaa kasvatustoimintaa. Huomioiminen linkittyy vanhempien vastauksissa selkeästi myös toisen kunnioittamiseen ja arvostamiseen, jotka on otsikoitu omaksi sarakkeekseen taulukossa ?. Huomioimiseen ja huomatuksi tulemiseen on viitannut seitsemän vanhempaa, yhteensä 23 kertaa. Vanhempien vastauksissa huomioiva kasvattaja arvostaa lasta ja lapsuutta. Hän näkee lapsen rakastavassa ja positiivisessa valossa. Hän on herkkä lapsen maailmalle, antaa lapselle aikaa ja kuulee lasta. Huomioivalla kasvattajalla on kyky asettua lapsen asemaan ja keskittyä lapsen kohtaamiseen niin, että lapsi voi tuntea itsensä tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Vanhempien vastauksissa lapsen (hyvää) huomioimista edesauttavat kasvattajan toiminnan lisäksi sellaiset puitteet kuin pieni ryhmäkoko ja kiireettömyys:

”päiväkodin pieni ryhmäkoko – lapsi tulee tarpeineen paremmin esiin pienessä ryhmässä”

”kiireettömyys – huomatuksi tuleminen”

Vanhemmat eivät ole useinkaan todistamassa lapsen huomioimista kesken hoitopäivän, mutta lapsen tuomis- ja hakutilanteet ovat vanhemmille ilmeisen tärkeitä:

”lämmin vastaanotto aamuisin – huomioiduksi tuleminen – ryhmään liittyminen – osallisuus”

”Keskittynyt lapsen kohtaaminen on jäänyt alun jälkeen pois – Keskittynyt kohtaaminen on lasta nostattavaa”

”Kun lapsi aamulla otettiin vastaan niin että tervehdittiin lapsen tasolta, vietiin käsipesulle ja hoitaja pesi kädet/lauloi samalla – nähyksi tuleminen – hellyys – rakkaus – luottamus”

”lapsi tuli nähyksi ja kuulluksi – lapsi voi kokea tulevansa nähyksi ja kuulluksi – itsensä kokeminen merkityksellisenä”

Huomioinnin taustalla olevina tai huomioinnista johdettavina arvoina näyttäytyvät huomioiminen itseisarvona, tasa-arvo, tasavertaisuus, omana itsenä rittäminen, ihmisyyt, turvallisuuden tunne, kokemus siitä että on tärkeä ja siitä ettei ole erillinen ympäristöstään.

Kiireettömyys, rauhallisuus

Ryhmäkeskustelu: *”Siin oli niinku sillee just näit tämmösii arvoja, et kiireettömyys oli yks, tarkotti myös niinku sitä lapsen oma rauhaa niinku niihin omiin kasvujuttuihinsa mut sit myös semmonen kiireetön tunnelma.”*

Yhdeksän vanhemman vastauksissa viitataan kiireettömyyteen, rauhallisuuteen ja niiden lähikäsitteisiin (hitaus, läsnäolo, keskittyminen, enemmän aikaa) 20 kertaa. Näistä kahdeksan on esillä päivähoidon valintaperusteluissa. Kiireettömyydellä ja rauhallisuudella vanhemmat tarkoittavat ympäristön kiireetöntä tunnelmaa ja kiireettömiä tilanteita, ihmisten kiireetöntä kohtaamista, lapsen omaa rauhaa, kasvattajan rauhallisuutta ja läsnäoloa sekä lapselle annettavaa aikaa, jolla tarkoitetaan lapsen huomioimista ja lapselle annettavaa aikaa kasvaa rauhassa. Tärkeinä asioina näyttäytyvät myös perheen yhteinen aika ja läsnäolo. Tuloksissa kiireettömyys ja rauhallisuus ovat sekä lähtökohtia, päämääriä että itseisarvoja. Vanhempien vastauksiin nojaten kiireettömyys kuuluu olennaisena osana lapsen maailmaan. Se luo perustavaa turvallisuuden tunnetta ja hyvinvointia:

”kodinomaisuus, oikeat työt, lämmin tunnelma, avoimuus, yhteisöllisyys – näissä ollaan verkkaaisesti, kiireettä lapsen kokoisessa maailmassa, turvallisuuden tunne, sellaista lapsuutta kuin kuuluu olla = 'oikean' lapsuuden' puolustaminen”

”(Arvostan kasvattajassa) rauhallisuutta – Turvallisuus – hyvinvointi”

”(Arvostan kasvattajassa) rauhallisuutta, [...], hitautta – Lapsella on hyvä olla sellaisessa tilanteessa, jossa ei ole kiirettä [...])”

”ihmisten kohtaaminen aidosti ja kiireettä – niistä tulee hyvä ja turvallinen olo”

Kiireettömyyden myötä lapsi voi tulla huomatuksi ja saada yksilöllistä hoitoa. Lapsen tulee saada herätä omassa tahdissa, ja lapsella tulee olla oikeus saada rauhaa kun hän sitä tarvitsee. Kun päiväkodissa ei ole kiirettä, asioita ehtii miettiä, ja niihin on aikaa uppoutua:

”Sopiva koko – lapsella olisi hyvä olla ikäistään seuraa, mutta myös rauhaa tulisi tarvittaessa olla saatavilla.”

”Lapsi saa olla rauhassa 'suurisilmäisenä' katsella maailmaa – oma rytmi – herääminen omassa tahdissa”

”Asioiden miettiminen ennen lopputulosta ei yleensä huononna lopputulosta.”

”Joskus tuntuu, ettei asioihin keretä upota tarpeeksi pitkiksi ajoiksi – En haluaisi, että päiväkodissa tulisi kiireen tuntua. Siirtymisiä (ja asioiden valmiiksi tekemisiä) voisi olla vähemmän.”

Vapaus

Käsite vapaudesta muodostaa kasvatuksessa paradigman, jossa vapaus, kantilaisittain määriteltynä sivistys (=autonominen järjenkäyttö), steinerlaisittain ilmaistuna eettinen individualismi (=vapaa moraalinen idea, joka antaa tahdolle motiivin) on kasvatuksen päämäärä, mutta jossa yksilön vapautta ei ole mahdollista saavuttaa ilman ”pakkoa” eli lapsen ympäristöstä tulevaa ohjausta hyvään ja oikeaan toimintaan ja hyvään elämään. Paradigman kysymys kuuluu, onko ”pakon” kautta mahdollista saavuttaa vapaus. Paradigman valossa onkin mielenkiintoista lähestyä vanhempien perusteluja vapaudesta. Vapaudesta on kirjoittanut yhdeksän vanhempaa 19:ään eri otteeseen. Neljä vanhempaa ovat antaneet vapaudelle itseisarvon, muita vapautteen sisältyviä asioita vastauksissa ovat sisäisen olemisen vapaus, vapaa leikki ja vapaa luova toiminta, vapaampi rytmi, vapaus liikkua, vapaus saada olla lapsi, vapaus saada olla rauhassa, vapaus kehittää itseään haluamissaan asioissa ja vapaus tulla siksi joka on. Kuudella vanhemmalla vapauden käsite liittyy kysymykseen, mitä vanhemmat arvostivat omassa kotikasvatuksessaan:

”vapautta – omarytmisyys – mahdollisimman paljon itseksi tuleminen”

”vapautta leikkiä – Mikä olisi lapselle tärkeämpää?”

”vapautta – saa yrittää ja erehtyä vapaasti, kukaan ei tuomitse”

”Äiti: vapaa sielu, kiltti, epäsovinnainen, rohkea, luova – vapaus, kiltteys, epäsovinnaisuus, rohkeus, luovuus”

”Sain olla oma itseni. Olin vapaa, mutta minulla oli omat hommat hoidettavana. – Pystyin

kehittämään itseäni haluamissani asioissa. Opin elämään itsenäisesti.”

”Lapsilla ja vanhemmillä oli oma paikkansa, vanhemmat pitivät huolta – sai olla lapsi, ei kantaa huolta aikuisen maailmasta – turvallisuus = lapsen huolettomuus”

Edellisten vastausten perusteella vapaus tarkoittaa ennen kaikkea lapsen kokemusta vapaudesta ilman tuomiota tai ennalta asetettuja odotuksia. Vapauden kokemuksella viitataan leikkiin, omaan rytmiin, huolettomuuteen sekä tahtoon kehittää itseä, yrittää ja erehtyä. Vanhempien käsitykset mukailevat Rousseulaista näkemystä luonnollisesta lapsesta, jonka tulee saada kasvaa luonnollisten ominaisuuksiensa mukaisesti. Huomion arvoista on, että vapauden ja huolettomuuden kokemusta ei näytä kaventavan lapsen oma (rajattu/suojattu) paikka suhteessa aikuisten maailmaan tai lapselle annetut velvollisuudet (”pakko”). Nimenomaisia kokemuksia arvostetaan. Mutta mikäli lasta hännätään tai kiusataan, lapsen vapauden kokemus voi kaventua:

”pieni huoli hännäämiseen puuttumattomuudesta – rajoittaa lapsen sisäisen olemisen vapautta”

Kunnioitus, arvostus

Kunnioitusta ja arvostusta voi pitää vanhempien vastauksissa universaalina arvoina, jotka ulottuvat kaikkeen siihen, mikä mahdollistaa elämän ja on olennainen osa elämää ja ihmisyyttä. Käsitteet ilmenevät kunnioituksena ja arvostuksena luontoa, ruokaa ja eläimiä kohtaan; omaa itseä, toista ihmistä, ihmissuhteita, ystäviä, lasta ja lapsuutta kohtaan; omaa ja muita kulttuureita kohtaan sekä tiettyjä toimintoja kuten hyviä käytöstapoja ja vapaata leikkiä kohtaan. Kunnioituksen ja/tai arvostuksen käsitteen on maininnut kymmenen vanhempaa, yhteensä 19 kertaa. Kunnioituksen ja arvostuksen kokemisen taustalla näyttäytyvät mun muassa luonnonläheisyys, luonto- ja eläinystävällisyys, muiden huomioon ottaminen, kohteliaisuus, osallistuminen oikeisiin töihin, ympäristön ja hoitajien tuttuus sekä matkailu:

”Luonnon läheisyys – oppiminen – kunnioittaminen – arvostaminen – luonnonsuojelu”

”Luonto- ja eläinystävällisyys – kunnioittaminen – suojeleminen – luonto on tärkeä”

”Pienistä ilmaisista asioista on tehty suuri ja mahtava elämys lapselle – lapsi saa ydintään myöten kokemuksen siitä, mikä elämässä todella tuo iloa ja on tärkeää = luonto, yhteys ystäviin, - Luovuus”

”Kasvisruoka – kasvisruoka”

”muiden huomioon ottaminen – kunnioitus: ruoka, ihmiset”

”osallistuminen, oikeat työt – oman arvonsa kokeminen – itsetunto, tarpeellisuus”

”(turvallisuuden tunteen päivähoitossa luo) Tutuus – ympäristö ja hoitajat – Haluaisitko vittu ite vaihtaa työpaikkaa ja työkavereita joka viikko? Ihmissuhteista tulee syvempiä ja niitä oppii arvostamaan ja vaalimaan”

”(arvostin kotikasvatuksessa) matkailu – uudet näkökulmat, kulttuurit – oman ja muiden kulttuurien arvostus”

Kunnioitusta ja arvostusta on itseisarvollisen aseman lisäksi perusteltu esimerkiksi ihmisarvolla, ihmisyydellä, tasa-arvolla ja tasavertaisuudella:

”(Kunnioitan ja haluan vaalia) hyviä käytöstapoja – kunnioitus – ihmisarvo”

”(Arvostan kasvattajassa) aitoa lapsen/lapsuuden arvostamista – ihmisuus”

”(Kunnioitan) toisten arvostamista kunnioittavaa, ei tuomitsevaa – Kukaan ei ole missään absoluuttisen oikeassa – ei voi asettua ylemmäs”

”(Kunnioitan ja haluan vaalia) kunnioittamista – toisen huomioiminen – tasavertaisuus”

Yksi perustelu viittaa altruismin ja egoismin yhteensulautumiseen, jossa toiselle tehty hyvä heijastuu itseän:

”Toisten kunnioittaminen [...], toisten auttaminen. – Toisen hyvä on oma hyvä”

Turva, turvallisuus

Turva ja turvallisuus käsittävät aineistossa lapsuuden turvaamisen, lapsen turvan ja turvallisuuden tunteen, lapsen fyysisen turvallisuuden sekä kasvattajan ja ympäristön turvallisuuden. Turvan ja/tai turvallisuuden käsitteisiin on viitannut aineistossa kuusi vanhempaa, yhteensä 18 kertaa. Kolme vanhempaa on maininnut käsitteen kerran, yksi kolme kertaa, yksi neljä kertaa ja yksi kahdeksaan eri otteeseen. Turvallisuus oli keskustelun aiheena myös molemmissa ryhmäkeskusteluissa. Turvan ja turvallisuuden käsitteet jakautuvat tasaisesti eri vastauksissa, lukuunottamatta vanhempien miellyttävää kokemusta päivähoitosta, jossa kyseisiä käsitteitä ei mainittu ollenkaan. Päivähoidon valintaperusteluissa turva mainittiin kahteen otteeseen. Vanhempien vastauksissa turvallisuus on perusta kaikelle hyvälle; turvallisuudelle, terveydelle, lapsen huolettomuudelle, luottamukselle, hyvinvoinnille ja onnelle:

”(Arvostan kasvattajassa) rauhallisuutta, turvallisuutta – turvallisuus – hyvinvointi”

”Turvallinen ympäristö – terveellisyys”

”(Arvostin kotikasvatuksessa) turvallisuutta – luo hyvän pohjan kaikelle muulle”

”(Arvostin kotikasvatuksessa) perusturvallisuutta – luottamus”

”(Arvostin kotikasvatuksessa): perhe-elämä ja arki oli turvallista ja vakaata – vakaus ja turvallisuus nousevat itsensä selittäviksi arvoiksi [...] – turvallisuus= lapsen huolettomuus”

”Turva – terveys – hyvä tulevaisuus – menestys – onni”

Ryhmäkeskustelu:

”Ehkä mä jotenki koen et tää turvallisuus on jotenki semmonen pohja, perusta sit kuitenkin sitte kaikelle.”

”Mul tuli myös turvallisuuden yhteydessä terveellisyys, kaikkeen tämmöseen niinku ruokailu, uni..”

Turvallisuutta luovat vastausten ja ryhmäkeskustelujen perusteella näkemys lapsuuden turvaamisesta ja kiireettömyydestä, turvallisuus itse (ks. edellä), lempeys, johdonmukaisuus ja suunnitelmallisuus. Lapsuuden turvaaminen ja kiireettömyys eivät ole yhden vanhemman mukaan enää itsestäänselvyys. Taustalla vanhemman vastausten ja ryhmäkeskustelun perusteella on käsitys siitä, että hektisyys ja markkinavoimien tunkeutuminen lapsen maailmaan ovat nyky-yhteiskunnassa vallitsevaa todellisuutta, jonka osana vanhempi ei halua lapsensa olevan. Vanhemman mukaan on tehtävä tietoinen rajanveto siihen mitä ei lapselleen halua:

”Lapsuuden turvaaminen ja kiireettömyys – nämä tuntuvat oikeilta asioilta, jotka kuuluvat 'oikeaan' lapsuuteen mutta nykyaikana ne täytyy erikseen valita jos niitä haluaa vaalia”

Ryhmäkeskustelu:

”Joo no mul nous oikeestaan semmonen et niinku lapsuuden puolustaminen tai sen suojeleminen ja sit mä koin sen vähän niinku sen kautta mitä se ei oo. Mä koin et semmoset, no, täs puhutaan nyt arvoista, et niinku arvoja mitä itte haluaa ni mä koin että ne pitää nykyaikana sillai tiedostavasti, niinku tehdä se valinta et mä haluan niinku tämmösiä arvoja, koska se ei oo niin itsestäänselvää että esimerkiks semmoset asiat ku luonnonläheisyys ja epäkaupallisuus, ja sit et on niinku aikaa ja rauhaa lapsuudelle, ni sit mä myös tiedostin et ne on semmosii, ne pitää niinku valita et ne ei oo tavallaan ne vallitsevat arvot. Myös sen kautta mikä ei oo niinku normaalia nykyään enää. [...]

Tää ehkä tuli mul ittellä semmosen, ku meil oli se kokemus ku lapsi oli niinku ekal luokkal tuolla peruskoulussa ni sitte tavallaan se törmäys siihen et, mä huomasin et siellä niinku törmää toisenlaisiin arvoihin ku mitä ittellä on ja just tää epäkaupallisuus oli yks, et siel niinku koulussa, peruskoulussa niinku näky et siel oli jonku yrityksen sponsoroimia tapahtumia ja sitte niinku mä vaan huomasin et se oli siellä normaali ja mulle aika pöyristyttävää.

[...]et tavallaan se on myös semmost rajaamista et mitä ei halua, et mikä jää niinku sinne

ulkopuolelle. Mä koen et se täytyy niinku hirveen tietosesti tehdä, muuten se vaan vyöryy.”

Turvallisuutta luova lempeys käsittää vanhempien vastauksissa toisen ihmisen ystävällisen, positiivisen ja lämpimän kohtelun ilman arvostelemista tai voimakkaita negatiivisia tunteita. Suunnitelmallisuus fyysisen turvallisuuden edistäjänä on hyvää silloin, kun se antaa sopivasti tilaa välittömyydelle ja improvisaatiolle:

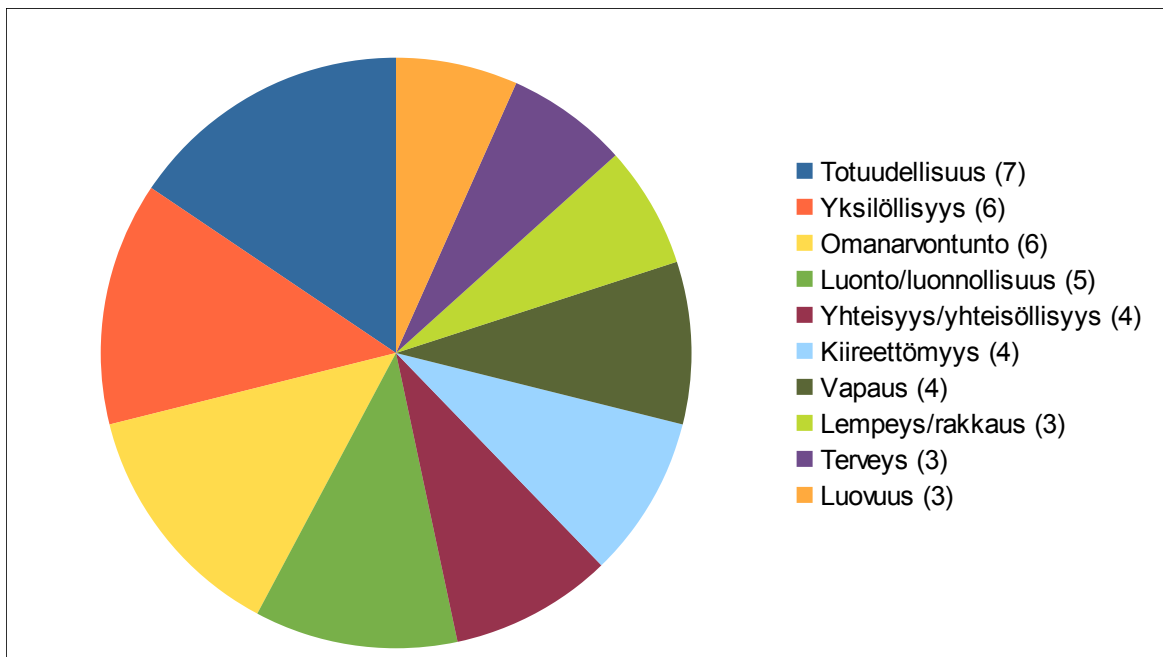
”(Kunnioitan ja haluan vaalia:) ystävällinen ja lämmin kohtelu, ihmisten kohtaaminen aidosti ja kiireettä – niistä tulee hyvä ja turvallinen olo”

”(Arvostan kasvattajassa sitä, että kasvattaja) näkee lapsen positiivisessa ja rakastavassa valossa, hänelle puutteetkaan eivät ole vihan/tuomion aihe – se luo perustavaa turvallisuuden tunnetta”

”Joskus tuntui, että fyysiseen turvallisuuteen liittyvät asiat olivat liian ison luottamuksen ja uskon varassa – spontaanius on ihanaa mutta isompi suunnitelmallisuus toisi professionaalisempaa vaikutelmaa”

7.5 Hyvän kasvatuksen arvot

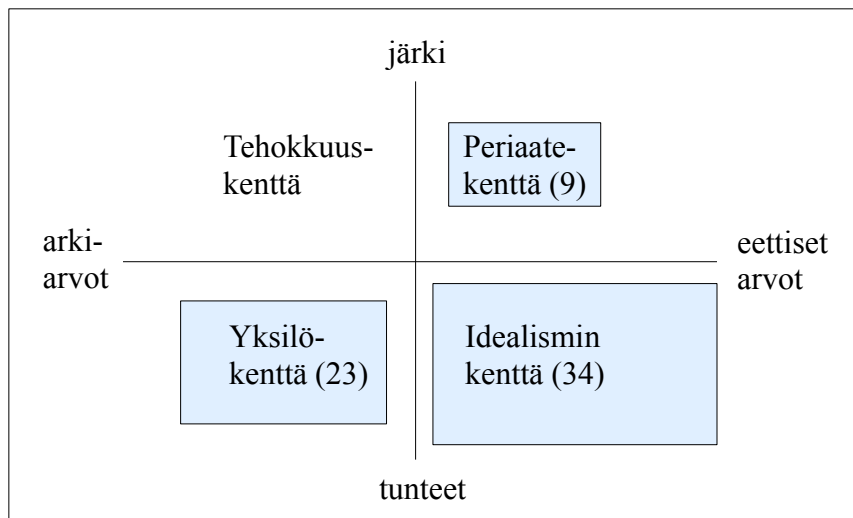
Tässä tutkimuksessa arvot ovat asioita, joita ihminen pitää tärkeinä, joita hän haluaa tavoitella ja jotka ohjaavat valintoja. Koko aineistosta löytyy 77 erilaista arvoa, joista 62 on merkitty vastauslomakkeessa vähintään kerran tärkeimmiksi. Nämä 62 arvoa on luokiteltu yhteisten nimittäjien mukaan ja asetettu tärkeysjärjestykseen sen perusteella, kuinka moni vastaaja on pitänyt kyseistä arvoa tärkeimpänä. Kuviossa 3 esitetään vanhempien kymmenen tärkeintä arvoa. Sulkeissa oleva numero tarkoittaa, kuinka moni vastaaja pitää kyseistä arvoa tärkeimpänä. Kahdessa seuraavassa kappaleessa nähdään arvojen (yht. 25) sijoittuminen sekä Aaltosen arvojen nelikenttään että Schwartzin kymmenen arvon kehälle.



Kuvio 3: Vanhempien kymmenen tärkeintä kasvatusarvoa

7.5.1 Arvojen nelikenttä

Kuviossa 4 vanhempien tärkeimmät arvot on sijoitettu arvojen nelikenttään (Aaltonen & Junkkari 1999, 82–91). Taulukkoa tarkasteltaessa on huomioitava kaksi seikkaa. Ensinnäkin rajat eri kenttien välillä ovat todellisuudessa häilyviä ja osittain kerroksittaisia. Toiseksi, muutamista aineistossa esiin tulleista arvoista ei voi tehdä yksiselitteistä johtopäätöstä arvon sijoittumisesta tietylle painotusalueelle (esim. järki vs. tunne). Vastaajien tarkastelunäkökulma on pyritty kuitenkin ottamaan mahdollisimman hyvin luokittelussa huomioon. Suluisissa oleva numero kertoo, kuinka monta tärkeintä arvoa kullakin kentällä on. Yksi vastaajista ei merkinnyt erikseen tärkeimpiä arvojaan, mutta vastauslomakkeessa lähes jokaisen vastausketjun kaksi tai kolme viimeistä käsitettä ovat keskenään yhdenmukaisia. Näin ollen vastaajan tärkeimmät arvot on voitu päätellä ja ottaa mukaan taulukkoon.



Kuvio 4: Vanhempien tärkeimmät arvot arvojen nelikentässä

Arvojen nelikenttä päivähoidon näkökulmasta tarkasteltuna voidaan esittää seuraavalla tavalla:

Tehokkuuskentän (kauppapaikka ja tori) arvot ovat niin sanottuja “kovia arvoja”, ja ne toteutuvat rationaalisen toiminnan ja järjestelmien avulla. Tehokkuuskentällä päivähoitojärjestelmä näyttäytyy julkistaloudellisena investointina osana työvoiman tarjonnan turvaamista. Työntekijät, perheet ja lapset nähdään talouskasvun välineinä. Arvot kytkeytyvät päivähoidon kustannustehokkuuteen, käytännön esimerkkinä päivähoitotoiminnan täyttö- ja käyttöasteet. Päivähoidon strategiset linjaukset, tavoitteet, toteutus, seuranta, arviointi, tulokset, tutkimus, koulutus ja kehittäminen määritellään liiketoiminnallisesta hyötynäkökulmasta.

Kysymyslomakeaineistossa on yksi viittaus tehokkuuskenttään: kaupallinen *”muovin maailma”*, joka esitetään vastauksessa negatiivisena arvona. Myös ryhmäkeskustelussa vastaaja tuo esille kaupallisen maailman tunkeutumisen kasvatuksen kentälle. Kaupallisuuden vastakkainen arvo, *luonnonmukaisuus* on sijoitettu taulukossa idealismin kentälle luonnollisuuden yhteyteen.

Periaatekenttä (torni) on yhteiskunnallisen toiminnan kenttä, jonka arvot painottuvat etiikkaan ja rationaaliseen toimintaan. Periaatekentälle sijoittuvat lasten päivähoitoa ja

esiopetusta koskevat lait ja asetukset, varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset, varhaiskasvatussuunnitelman (VASU) ja esiopetuksen opetussuunnitelman (EOPS) perusteet, kunnan varhaiskasvatuksen linjaukset ja strategiat, VASU ja EOPS (sisältää sopimukset lasta ja perhettä palvelevien verkostojen yhteistyöstä) sekä yksikkö- ja lapsikohtaiset VASU ja EOPS. Yleisenä periaatteena on eettisten sopimusten noudattaminen, varhaiskasvatuksen yhdenvertainen toteuttaminen ja kehittäminen, perheiden palveleminen sekä vanhempien osallisuuden ja moniammatillisen yhteistyön toteuttaminen ohjeistusten mukaisesti.

Vanhempien tärkeimmistä arvoista neljä (4/25); vapaus, oikeudenmukaisuus, johdonmukaisuus ja tasa-arvo on sijoitettu periaatekenttään, vaikkakin kyseiset arvot voivat ohjata kasvatustoimintaa myös tunne- ja yksilötasolla. Idealismien kentälle sijoitetut kunnioitus, turvallisuus ja sivistys lomittuvat osaltaan myös periaatekenttään.

Idealismien kenttä (temppele) on estetiikan, etiikan ja teknologian aluetta. Arvokkaita asioita ovat näkemykset, kokemus, tunteet, inspiraatio, elämykset ja kypsyyt. Päivähoidon arvomaailmaa kantaa yhteisön ihanteet kasvatuksesta ja moraalista. Rationaaliset ohjeistukset ja säännöt ovat toisarvoisella sijalla. Kasvatuksessa pyritään hyvään ja kauniiseen, välittämiseen, huolenpitoon, harmoniaan ja terveyttä vahvistavaan toimintaan. Rehellisyyttä, luottamusta, viisautta, nöyryyttä ja lojaaliutta vaalitaan. Luonto ja luontosuhde ovat kasvatustoiminnassa keskeisessä roolissa.

Vanhempien tärkeimmistä arvoista kaksitoista (12/25) sijoittuu idealismien kentälle; 1) totuudellisuus; 2) luonto, luonnollisuus; 3) yhteisyys, yhteisöllisyys; 4) kiireettömyys, rauhallisuus; 5) lempeys, rakkaus; 6) terveys; 7) kunnioitus, arvostus; 8) turva, turvallisuus; 9) sivistys; 10) huomioiminen; 11) herkkyyt ja 12) hyväksyntä. Näistä eritoten luontoon ja turvaan liittyvät arvot voivat läpäistä koko arvojen nelikentän tehokkuuskenttää lukuunottamatta. Idealismien kentälle kuuluvista teknologiasta tai tekniikasta ei ole vanhempien vastauksissa tai ryhmäkeskustelussa mainintoja.

Yksilökentän (yksilölliset perustarpeet) arvot ovat arkisia ja toiminnallisia, ja ne sijaitsevat enemmän tunne- ja elämyspuolella. Päiväkodin toimintaa ohjaa yksilöiden omasta arkisesta elämästä ja tunteista nousevat arvot, jotka liittyvät mielihyvään tai mielihäpään. Työntekijöiden, lasten sekä perheiden ilot ja surut ovat olennainen osa päiväkodin arkea. Kasvatustoiminnan arvoina näyttäytyvät riippumattomuus, viihtyvyys, virikkeisyys sekä

mielekkyyden ja merkityksen kokeminen nimenomaan yksilön näkökulmasta. Muita tärkeitä asioita ovat nautinnollisuus, itsen toteuttaminen, oma etu ja itsen korostaminen, luovuus, rohkeus sekä yksilöiden välinen kilpailu.

Yksilökentälle sijoittuu yhdeksän (9/25) arvoa tärkeimpien arvojen joukosta. Puolet vanhemmista pitää omanarvotuntoa tai siihen liittyviä lähikäsitteitä yhtenä tärkeimmistä arvoistaan. Lähes samat vastaajat yhtä lukuunottamatta ovat nostaneet tärkeimpien arvojen listaansa yksilöllisyyden tai siihen liittyvät lähikäsitteet. Edellä (7.4) yksilöllisyys ja lapsen kokemus itsestä sijoitettiin saman otsikon alle, mutta varsinaisissa arvoissa käsitteet on erotettu selkeyttämisen vuoksi toisistaan. Yksilöllisyys ja kokemus itsestä (hyvä) ovat ikään kuin saman kolikon kääntöpuolia. Yksilöllisyys kokemuksena viittaa vastauksissa lapsen tunteeseen itsestä tärkeänä, hyvänä ja rakastettuna ihmisenä. Yksilöllisyys kasvatustoiminnassa voi olla idealismin kentälle kuuluva kasvatusta ohjaava ihanne, jossa lapsen annetaan kasvaa sellaiseksi kuin hän on ja kehittää itseään haluamissaan asioissa. Yksilökentällä arvo toteutuu päivähoidon arjessa lapsen hyväksymisenä, kunnioittamisena, huomioimisena ja yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisena. Muita vanhempien määrittelemiä tärkeitä arvoja yksilökentällä ovat luovuus, mielikuvitus, rohkeus, onni, ilo, itsenäisyys, viihtyvyys, tekemisen sisältö ja leikkisyys.

7.5.2 Kymmenen arvon kehä

Taulukossa 6 steinerpäiväkodin valinneiden vanhempien tärkeimmät kasvatuservat on istutettu Schwartzin kymmeneen arvokokonaisuuteen ja asetettu tärkeysjärjestykseen arvojen määrän perusteella siten, että ensimmäinen on tärkein ja kymmenes (tässä 7.-10.) arvo vähiten tärkeä. Taulukon toisessa sarakkeessa esitetään suomalaisten tärkeimmät ja vähiten tärkeät arvokokonaisuudet (ks. Puohiniemi 2002, 82). Kyseisten arvokokonaisuuksien keskinäinen vertailu ei täytä tieteellisen tutkimuksen kriteereitä erilaisten lähestymistapojen (kasvatus vs. laaja arvokartoitus), tutkimusmenetelmien ja otosten vuoksi. Toiseksi, Puohiniemen tutkimus kattaa 15-75-vuotiaat suomalaiset, kun päiväkodin vanhemmat sijoittuvat 30-40 vuoden ikähaarukkaan. Kolmanneksi, vanhempien vastauksissa on keskitytty oman lapsen/omien lasten kasvun päämääriin, kun Puohiniemen tutkimuksessa suomalaiset ovat vastanneet kyselyihin omista tavoitteistaan, uskomuksistaan, periaatteistaan, asenteistaan ja mielipiteistään käsin. Rinnakkain asettelu antaa kuitenkin viitteitä tässä tutkimuksessa esiin tulleiden kasvatuservojen

yhteneväisyyksistä ja eroavaisuuksista suhteessa koko suomalaisen yhteiskunnan arvoihin.

TAULUKKO 6: Vanhempien kasvatusarvot verrattuna suomalaisten arvoihin Schwartzin arvokehässä

<i>Steinerpäiväkodin vanhempien tärkeimmät kasvatusarvot (2014)</i>	<i>Suomalaisten arvot (Puohiniemi 2002)</i>
1. Itseohjautuvuus (20)	Hyväntahtoisuus
2. Turvallisuus (19)	Turvallisuus
3. Universalismi (13)	Universalismi
4. Mielihyvä (9)	Yhdenmukaisuus
5. Hyväntahtoisuus (5)	Itseohjautuvuus
6. Yhdenmukaisuus (1)	Mielihyvä
7. Virikkeisyys 0	Virikkeisyys
8. Perinteet 0	Perinteet
9. Suoriutuminen 0	Suoriutuminen
10. Valta 0	Valta

Turvallisuus, universalismi sekä suoriutuminen asettuvat vanhempien ja suomalaisten arvoja verratessa samaan järjestykseen. Lisäksi virikkeisyys ja perinteet ovat kolmen vähiten tärkeän joukossa. Hyväntahtoisuus ja itseohjautuvuus ovat vastakkaisilla paikoilla, mikä on luonnollista lapsen kasvua ajatellen; toisista huolehtiminen, empatia ja auttaminen edellyttävät itsenäistä ja vapaata ajattelua sekä toimintaa. Vanhempien vastauksissa mielihyvän asettuminen tärkeämmäksi kuin suomalaisilla yleensä voi kuvastaa sitä, että lapsen hedonismi tunnustetaan yleisesti ottaen välttämättömäksi osaksi ihmisen kehitystä. Kun lapsi nauttii, hän voi hyvin. Nautinto, viihtyvyys, tyytyväisyys sekä kokemus itsestä hyvänä ja tärkeänä ovat lähtökohtana terveelle kasvulle ja hyvälle elämälle. Huomionarvoista on, että vanhempien vastauksetjuissa hyväntahtoisuuteen sisältyvät lempeys ja rakkaus ovat saaneet osakseen toiseksi eniten mainintoja (ks. taulukko 3), mutta vain kolme vanhempaa pitivät lempeyttä ja/tai rakkautta yhtenä tärkeimmistä kasvatusarvoistaan. Näin ollen lempeys ja rakkaus eivät ole primäärejä arvoja, vaan erittäin tärkeitä lähtökohtia primäärien arvojen saavuttamiseen.

7.7 Kasvatuksen päämäärä

Tutkimuksen kysymyslomake ei sisältänyt kysymystä kasvatuksen päämäärästä. Tutkimusongelmissa ei myöskään kirjaimellisesti tavoitella ratkaisua kasvatuksen

tavoitteisiin. Tulosten perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että toistuvat kasvatusta koskevat miksi-kysymykset ovat omiaan johdattelemaan vastaajat kasvatuksen tavoitteiden äärelle – jokaisen vanhemman vastauslomakkeesta on löydettävissä idea toivottavan todellisuuden päämäärästä (ks. 3.1.1). Kun vastauksia peilataan arvojen määritelmään toivottavasta todellisuudesta ja valintoja ohjaavista päämääristä (esim. hyvä elämä), kuten Schwartz & Bilsky (1987, 551–557; 1990, 878) ja Launonen (2000, 33) asian ilmaisevat, on kasvatuksen päämäärää koskevan kysymyksen esittäminen perusteltua ja tutkimuksen kannalta olennaista. Mihin steinerpäiväkodin valinneet vanhemmat haluavat kasvattaa lastaan?

Vanhempien vastauksissa korostuu kaksi jo aikaisemmin käsiteltyä teemaa; yksilöllisyys ja kunnioitus. Seitsemän vanhemman näkemyksessä on selkeimmin nähtävissä viittauksia Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteiden (2005, 13) ihmiseksi kasvamisen kahteen päämäärään: 1) henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen (= *kukin lapsi voi toimia ja kehittyä omana ainutlaatuisena persoonallisuutenaan*) ja 2) toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen (= *jokainen lapsi oppii ottamaan muita huomioon ja välittämään toisista*). Yksi vanhempi mainitsee myös Vasun perusteiden kolmannen kasvatuspäämäärän, 3) itsenäisyyden (= *lapsi kykenee edellytystensä mukaisesti huolehtimaan itsestään ja läheisistään sekä tekemään elämäänsä koskevia päätöksiä ja valintoja*):

"Kehittyminen", "itsenäisyys", "toisten kunnioittaminen", "toisten auttaminen"

"[...] tärkeintä on löytää itsestään täydellisin oma itsensä", "kunnioitus – ihmisarvo"

"Vapaus tulla siksi joka on", "kunnioitus"

"Mahdollisimman paljon itseksi tuleminen", "kyky ylittää esteitä (luovuus)", "luonnon kunnioitus", "tasa-arvo"

"Yksilöllisyys", "kunnioittaminen" (luonto, eläimet, ihmiset), "syrjimättömyys", "hyvä olla"

"Yksilöllisyys", "terveellisyys", (hyvä) "itsetunto", "ihmisuus", "ihmisten taitojen oppiminen"

"Vapaus", "oikeudenmukaisuus", "tasa-arvo"

Steinerin (1985, 104-112) kuvailema ihanne eettisestä individualismista menee Varhaiskasvatuksen perusteiden (2005) varsinaisia varhaiskasvatuksen päämääriä pidemmälle: Steinerin eettinen individualismi on varhaislapsuudesta kypsään aikuisuuteen tähtäävä

tavoite, jossa vapaa yksilöllisyys pääsee kehittymään täyteen potentiaaliinsa, mutta ei pelkästään egoistisena oman edun tavoittelijana vaan moraalisena olentona, jonka motiivina on rakkaus eettiseen toimintaan. Vapaa eettinen yksilö kunnioittaa ihmisyyttä ja tavoittelee täydellisimmillään koko ihmiskunnan etua. Jos huomio suunnataan vain varhaiskasvatukseen ja otetaan valtakunnallisen Vasun perusteiden vertailukohteeksi sattumanvaraisesti valittu yksikkökohtainen steinerpedagoginen varhaiskasvatussuunnitelma, karkeasti arvioiden voidaan sanoa, että Vasu:n perusteiden (2005) kasvatuspäämäärissä huomio kiinnittyy lapsen käyttäytymisen ja toiminnan vahvistamiseen, kun steinerpedagogisen varhaiskasvatuksen ja opetuksen päämääränä on lapsen tahtovan, tuntevan ja ajattelevan olemuksen tukeminen (ks. esim. Pellava 2008, 4). Yksinkertaistaen kaksi eri painotusaluetta ilmenee kysymyksillä miten lapsi toimii vs. mitä lapsi on.

Toisena, henkilökohtaiseen hyvinvointiin sekä toisten huomioimiseen selkeästi kytkeytyvänä kasvatuksen päämääränä on kahden vanhemman kuvaus ihmisen tasapainosta, jolla voidaan tarkoittaa sisäistä tasapainoa, tasapainoa sisäisen ja ulkoisen todellisuuden (ympäristö, luonto) välillä ja/tai tasapainoa erillisyyden ja yhteisyyden välillä:

"Tasapainoisuus ihmisenä", "hyvä ja antoisa elämä"

"Tasapainoisuus ihmisenä", "luottamus", "kunnioitus", "sydämellisyys", "terveys", "sivistys", "oikeudenmukaisuus"

Kolmantena tavoiteltavana päämääränä vanhempien vastauksissa on onni ja ilo, jotka syntyvät rakkaudesta, turvallisuudesta, yhteyden kokemuksesta ja luottamuksesta elämään:

"Turvallisuuden tunne", "kokemus siitä, mikä elämässä todella tuo iloa ja on tärkeää: luonto, yhteys ystäviin, luovuus"

"Onni" (=turvallisuus, terveys, läheisyys, hyvä itsetunto, hyvä omakuva, luottamus)

"Luottamus", "rakkaus", "hyväksyntä", "totuudellisuus". "Pitkä ja onnellinen elämä"

Mainittakoon vielä kahden vanhemman vastauksissa esille tullut kyseenalaistamisen kyky, joka edellyttää yksilöllistä ja vapaata itsenäistä ajattelua sekä muutosvalmiutta sellaisten seikkojen suhteen, jotka eivät enää palvele yksilön tai yhteisön etua:

"Tapaa kyseenalaistaa, kysyä miksi – älyttömistä tavoista voidaan päästä eroon"*

"(Kasvattaja) perusteleva, ei totuuksia lateleva määräilijä – Jotta lapsi oppii kyseenalaistamaan sokean tottelemisen sijaan"

Jos vanhempien vastauksia verrataan sekä Vasun perusteiden (2005) että steinerpedagogisen varhaiskasvatuksen keskeisiin päämääriin, erottavana tekijänä molempiin nähden ilmenee luonnon kunnioitus, joka saa muutaman vanhemman vastauksessa keskeisen ja itseisarvollisen aseman:

”Luonnonläheisyys – oppiminen – kunnioittaminen – arvostaminen – luonnonsuojelu”

”Luonto- ja eläinystävällisyys – kunnioittaminen – suojeleminen – luonto on tärkeä”

”(Kunnioitan) luonnon kunnioitusta – koska luontoa pitää kunnioittaa!”

Ryhmäkeskustelu: ”Mää ainaki kirjoitin moneen paikkaan, et semmonen luonnonkunnioitus on yks niit asioit mitä niinku, mikä on tärkeätä pienille opettaa jo pienest asti. Kunnioittaa, arvostaa, arvostaminen.”

8 TULOSTEN TARKASTELUA

Miksi vanhemmat ovat valinneet lapselleen/lapsilleen steinerpäiväkodin? Mitä vanhemmat pitävät kasvatuksessa tärkeänä? Minkälaisia johtopäätöksiä edellisen luvun kuvausten perusteella voidaan esittää? Seuraavassa pyrin tekemään yhteenvedon tutkimuksessani ilmenneistä päivähoiton valintaan ja hyvään kasvatukseen liittyvistä seikoista sekä heijastamaan niitä teoreettiseen viitekehykseen ja aiempiin tutkimuksiin, sikäli kun se on mahdollista.

8.1 Steinerpäiväkodin valinta

Tutkimustulosten mukaan vanhemmat (N=23, vastausprosentti 52%) ovat valinneet lapselleen steinerpäiväkodin pääasiassa luonnonläheisyyden (metsä, eläimet) sekä luonnollisen ympäristön vuoksi. Ympäristöön liittyviä valintaperusteita ovat lisäksi esteettisyys, pehmeys, sadunomaisuus ja inspiroivuus. Muita valintaan vaikuttavia seikkoja vanhempien vastauksissa ovat kiireettömyys, omarytmisyys, steinerpedagogiikka, hyvä ja laadukas luomu-kasvisravinto, päiväkodin hyvä sijainti, pienet ryhmäkoot, lasten yksilöllisten tarpeiden huomiointi, lasten osallisuus ja oikeat työt, vapaan leikin arvostaminen sekä aikaisemmat kokemukset kyseisestä päiväkodista. Hoitajat ovat lempeitä ja osaavat asettaa rajat. Heillä on samanlaisia arvoja kuin vanhemmilla. Valintaperusteluissa korostuu näkemys steinerpäiväkodista inhimillisen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden paikkana, jossa vaalitaan oikeaa lapsuutta. Lapsuus tulee turvata niin, että lapsella on aikaa, mahdollisuuksia ja rauhaa kasvaa omassa tahdissa juuri sellaiseksi kuin hän on.

Steinerpäivähoidon valinnasta ei ole tehty varsinaisia tutkimuksia, mutta steinerpedagogisen varhaiskasvatuksen pääpiirteisiin (Paalasmaa 2009, Edmunds 1984) ja Suhosen (2013) opinnäytetyöhön nojaten vanhempien päiväkodin valinta näyttää mukailevan steinerpedagogiselle varhaiskasvatukselle tunnusomaisia piirteitä. Suhosen (2013) steinerpäiväkodin valintaan liittyvien monivalintakysymysten ja avokysymysten kaikki valintaperusteet ovat nähtävissä myös tässä tutkimuksessa allergiaruokatuntemusta lukuunottamatta: luomukasvisruoka, pieni päiväkotikoti, steinerpedagogiikka, päiväkodin sijainti, perheen arvot ja asenteet samat kuin päiväkodissa, yhteisöllinen toiminta, aikaisempi kokemus samasta päiväkodista, esikoulu ennen steinerkouluun, luonnonläheisyys

ja ulkoilmaelämä.

Vanhempien tärkeimmät valintaperusteet; luonto, luonnonmukaisuus, lempeä, esteettinen ja sadunomainen ympäristö sekä kiireettömyys voidaan liittää osaksi Steinerin varhaisen ajattelun ja steinerpedagogiikan länsimaisen romantiikan luonnonfilosofiaa (ks. Mansikka 2007, 2008). Romantiikkaan liittyviä arvonäkökohtia ovat muun muassa kritiikki välineellistä kasvatusta kohtaan, ekologinen ja holistinen luontokäsitys, oletamus ihmisen henkisyudesta sekä pyrkimys kohti laadullista tieto- ja tiedekäsitystä (ibid.). Kyseiset näkökohdat viimeistä lukuunottamatta tulevat esille myös omassa tutkimuksessani. Ympäristö fyysisen kasvun, aistien, toiminnallisuuden ja tahdon kehityksen tukemisessa on keskeisessä roolissa käytännön steinerpedagogiikassa (Paalasmaa 2009, 56). Mitä pienempi lapsi on kyseessä, sitä alttiimpi hän on ympäristön vaikutuksille (Edmunds 1984, 26). Tutkimukseen osallistuneista vanhemmista huomattava osa näyttäisi tulosten perusteella olevan tietoisia edellämäinitusta.

8.2 Hyvä kasvat

Hyvä kasvat on kasvatusta hyvään. Se on arvokkaan välittämistä kasvatettavalle. (Värri 1997, 29.) Kuten arvojakin tutkittaessa, ihminen ei välttämättä osaa vastata suoraan, minkälaista on hyvä kasvat. Aiheeseen syventyminen useammasta eri näkökulmasta omien kokemusten kautta vie lähemmäksi vastaajan todellisuutta, tässä tapauksessa sitä mitä ihminen pitää arvokkaana. Kysymyslomakkeen kysymykset käsittelivät päivähoiton valintaa, kotikasvatusta, tapoja, päivähoitokokemuksia ja hyvän kasvattajan ominaisuuksia. Tuloksissa esiteltiin kymmenen vanhempien kaikissa vastauksissa eniten esiin tullutta näkemystä, joista jokainen linkittyi hyvään kasvatukseen tai hyvän kasvatuksen tavoitteisiin. Niitä olivat alenevassa järjestyksessä:

- totuudellisuus (oikea, tosi, luottamus, rehellisyys)
- lempeys/pehmeys/rakkaus
- yksilöllisyys
- yhteisyys/yhteisöllisyys
- luonto/luonnollisuus
- huomioiminen
- kiireettömyys/rauhallisuus
- vapaus

- kunnioitus/arvostus
- turva/turvallisuus

Tuloksia täydennettiin suorilla lainauksilla, jotka oli poimittu kahden ryhmäkeskustelun äänitallenteista. Toisenlainen kysymysten sarja olisi tuottanut toisenlaisen tuloksen. Seuraavassa tarkastellaan kahta eniten huomiota saanutta hyvän kasvatuksen elementtiä, totuudellisuutta ja lempeyttä, joita peilataan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Vasu 2005), sattumanvaraisesti valitun Steinerpäiväkoti Pellavan varhaiskasvatussuunnitelmaan (Pellava 2008), opettajan ja lastentarhanopettajan ammattietiikkaan (OAJ 2010, LTOL 2005) sekä Steinerin vuoden 1919 opetussuunnitelmaan (Steiner 1919).

Totuudellisuus ja siihen rinnastettavat käsitteet (rehellisyys, luottamus, oikea, aito, tosi) saivat vanhempien vastauksissa peräti 51 mainintaa. Vaikka luottamus ja rehellisyys ovat suomalaisten tärkeimpiä arvoja ja näinkin pieni vastaajien joukko toi käsitteet esille yhteensä 25 (17 + 8) kertaa sekä molemmissa ryhmäkeskusteluissa, Vasun perusteissa (2005) ne jäävät erityisen vähälle huomiolle. Rehelliisyyttä ei mainita kertaakaan, ja luottamuksesta kirjoitetaan kolmeen otteeseen varsin suppeasti: 1) luottamus omaan osaamiseen (kasvatuksen päämäärä), luottamus omiin kykyihin (kielen merkitys) sekä vanhempien ja henkilöstön keskinäinen luottamus (kasvatuskumppanuus) (Vasu 2005, 14, 19, 31). Oikea ja totuus mainitaan kyseisessä asiakirjassa kerran, väärän ja valheen vastakohtina: *"Lasten jokapäiväinen elämä sisältää tilanteita ja tapahtumia, joita voidaan pohtia ja tarkastella oikean ja väärän, hyvän ja pahan, totuuden ja valheen näkökulmista"* (ibid. 28). Sattumanvaraisesti valitussa Steinerpäiväkoti Pellavan varhaiskasvatussuunnitelmassa) oikea mainitaan neljään otteeseen ja luottamus yhdeksän kertaa: luottamus ihmisiin, elämään ja maailmaan, omiin kykyihin, luottamus perheen ja päiväkodin välillä sekä eri toimijoiden kesken. Totuudellisuudesta ei ole mainintoja kummassakaan edellämainitussa, mutta sekä opettajan että lastentarhanopettajan ammattietiikassa (OAJ 2010, LTOL 2005) totuudellisuus on ihmisarvon jälkeen toinen eettisten periaatteiden taustalla olevista neljästä arvosta. Totuudellisuudella tarkoitetaan lastentarhanopettajan ammattietiikassa totuuden etsimistä ja rehellisyyttä kaikessa vuorovaikutuksessa (LTOL 2005, 4). Kaksi muuta arvoa opettajan ja lto:n ammattietiikassa ovat oikeudenmukaisuus ja vapaus (+vastuu OAJ 2010).

Toinen merkittävä eroavaisuus Vasun perusteissa (2005) ja vanhempien vastauksissa on lempeyden käsitteen esiintyvyydessä. Lempeydellä tarkoitetaan inhimillistä ominaisuutta

tai ilmapiiriä, johon liittyy lämpö, sydämellisyys ja rakkaudellisuus. Vanhemmat ovat tuoneet edellämainitut käsitteet ja niiden lähikäsitteet esille yhteensä 35 kertaa ja hyvin monipuolisesti, mutta Vasun perusteissa (2005) niitä ei mainita kertaakaan. Toisaalta Vasussa käytetään termiä myönteisyys (7 kertaa) kuvailtaessa varhaiskasvatusympäristön ilmapiiriä sekä lapsen toivottavaa suhtautumistapaa ja oppimisasennetta. Huolenpito tulee Vasun perusteissa esille kahteen otteeseen (*tarpeellinen huolenpito*) ja hoiva (*hoivan tilanteet*) kerran. Toisista välittämiseen on viitattu Vasun perusteissa kerran: ”*Toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen tarkoittaa kasvatuspäämääränä sitä, että jokainen lapsi oppii ottamaan muita huomioon ja välittämään toisista.*” Vanhemmat eivät tulosten perusteella liitä rakkautta ja lempeyttä ainoastaan koti- ja perhe-elämään, vaan myös kodin ulkopuoliseen kasvuympäristöön. Rakkauden liittäminen koko kasvatusyhteisöä koskeväksi asiaksi saa tukea useista tutkimuksista (Wilson 2012, Swick 2007, Bronfenbrenner 1979), joiden mukaan lämmin huolenpito ja välittäminen vaikuttavat lapsen turvallisuudentunteen, luottamuksen, sosiaalisten suhteiden, huolenpidon ja moraalin kehittymiseen. Rakkaus opetustoiminnassa on nähtävissä myös sekä Steinerin vuoden 1919 opetus- ja kasvatusjärjestelmässä (ks. 4.2.1) että Steinerpäiväkoti Pellavan vasussa (2008), jossa kasvattajan lämpö mainitaan kolme kertaa; *lämmin huolenpito, kasvattajan lämmin suhde lapseen ja sydämen lämpö*, hoiva mainitaan kerran; *Lapselle on tärkeää nähdä ja seurata eläimiä sekä hoivata niitä mahdollisuuksien mukaan* ja empatia kerran; *Lapsen omatunto ja empatia kehittyy ja sisäistyy aikuisen myötävaikutuksella.*

Lempeyden ja rakkauden korostuminen vanhempien vastauksissa voi viitata Dahlinin (2007) tutkimukseen, joka osoittaa, että ruotsalaiset steinerkoulun vanhemmat uskovat keskivertoa enemmän hyvään ja epäitsekkääseen ihmisluontoon ja osoittavat enemmän toveruutta, ihmisyyttä ja solidaarisuutta vähäosaisia kohtaan kuin ruotsalaiset yleensä. Esimerkkinä steinerkoulun vanhempien vähäisempi kannatus rikollisiin kohdistuvien toimenpiteiden tiukentamisesta tai kuolemanrangaistuksesta. Toisekseen, steinerkoulun vanhemmat osoittavat vähemmän hyväksyntää kilpailuhenkisyttä ja egoistista individualismia kohtaan kuin ruotsalaiset yleensä.

8.3 Hyvän kasvatuksen arvot

Tässä tutkimuksessa arvot ovat asioita, joita ihminen pitää tärkeinä, joita hän haluaa tavoitella ja jotka ohjaavat valintoja. Arvoille on annettu kaksoismerkitys sekä päämäärinä että valintaa ohjaavina tekijöinä. Analyysissa kaksoismerkitys konkretisoitui siten, että kysymyslomakkeen useista vastausketjuista muodostui kehäpäätelmiä, joissa sama arvo näyttäytyi sekä lähtökohtana että päämääränä. Eräs vanhempi pohti kyseistä asiaa ryhmäkeskustelun aikana ja totesi esimerkiksi kiireettömyyden ja luonnonmukaisuuden olevan sekä väline- että itseisarvoja:

”Nää on oikeestaan tämmösiä niinku jotenki viime käden juttuja, no ku nää nyt on näin. Miks on näin, ku tääki on tämmöst vähän kehäjuttuu, et miks se kiireettömyys on tärkeätä, no, se kuuluu siihen oikeeseen lapsuuteen ja sit lapsel on niinku tilaa kasvaa ja.. Miks lapsel pitää olla tilaa kasvaa, no, et sais sen oikeen lapsuuden. Tavallaan tää on niinku se arvo tässä tää oikean lapsuuden puolustaminen ja nää on tavallaan niinku semmosia [...] Nii tai semmosia välinearvoja, ehkä sillee vaikka nekin on myös sillee itseisarvoja nää kiireettömyys ja luonnonmukaisuus.”

Tutkimustuloksissa hyvän kasvatuksen perustelut (ks. 8.2) ja varsinaiset arvot mukailivat toisiaan, mutta tärkeysjärjestys suhteessa hyvän kasvatuksen elementteihin muuttui. Lisäksi uusina arvokäsitteinä näyttäytyivät yksilöllisyydestä erotettu omanarvontunto (hyvä itsetunto, omakuva sekä itsensä kokeminen tärkeänä ja tarpeellisena), terveys, onni, ilo, viihtyvyys, tekemisen sisältö, luovuus, rohkeus, itsenäisyys, leikkisyys, herkkyyys, hyväksyntä, johdonmukaisuus, oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja sivistys. Tärkeimmiksi yksittäisiksi arvokokonaisuuksiksi muodostuivat alenevassa järjestyksessä

- totuudellisuus
- omanarvontunto ja yksilöllisyys
- luonto ja luonnollisuus
- vapaus, yhteisyys/yhteisöllisyys ja kiireettömyys.

Arvot luokiteltiin tulkinnanvaraisesti teoreettisen tietämyksen ja asiayhteyden perusteella. Schwartzin arvoteoriasta käsin tarkasteltuna vanhemmat arvostavat kasvatuksessa eniten itseohjautuvuuteen (mm. yksilöllisyys, vapaus, luovuus), turvallisuuteen (mm. luottamus, kiireettömyys, yhteisöllisyys, turvallisuus) ja universalismiin (luonto, terveys, kunnioitus) liittyviä asioita. Toisilleen vastakkaiset arvot, muutosvalmiutta korostava itseohjautuvuus ja säilyttämistä painottava turvallisuus saavat vanhempien tärkeimmissä arvoissa yhtä paljon sijaa. Arvot eivät välttämättä ole ristiriidassa keskenään, vaan voivat kuvata

enemmänkin lapsen kehitystä turvallisuuden, luottamuksen, kiireettömyyden ja yhteisöllisyyden kautta itseohjautuvuuteen ja universalismiin. Mikäli toisiaan täydentävät arvot, universalismi ja hyväntahtoisuus (mm. lempeys, rakkaus, huomioiminen) yhdistettäisiin, olisi vanhempien kolme tärkeintä arvokokonaisuutta määrällisesti tasapainossa keskenään. Suoriutumislle, vallalle, virikkeisyydelle⁸ eikä kulttuurin tai uskonnon edellyttämille perinteille ole vanhempien tärkeimmissä kasvatusarvoissa sijaa. Yleisesti voidaan sanoa, että vanhempien kasvatusarvoja luonnehtii Länsi-Euroopan maille tyypillinen suuri muutosvalmiuden ja itsensäylittämisen arvostus (ks. Helkama & Seppälä 2004, 9), lukuunottamatta vanhempien säilyttämisarvoihin liittyvää turvallisuutta, jonka painottaminen varhaiskasvatuksessa on keskeistä.

Arvojen nelikentässä noin puolet vanhempien tärkeimmistä kasvatusarvoista sijoittui idealismin⁹ kentälle, kolmasosa yksilökentälle ja kuudesosa periaatekentälle. Tutkimuksen aihe, kasvatus ja steinerpedagogiikka sekä kasvatuskysymysten perimmäisiä syitä hakeva luonne huomioiden tulos oli odotusten mukainen – kasvatuksen tavoitteet on ideaali toivottavasta todellisuudesta. Seuraavassa tarkastellaan lähemmin yksilöllisyyttä ja pohditaan yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhdetta toisiinsa.

Puolet vanhemmista olivat merkinneet tärkeimmiksi arvoikseen yksilöllisyyden ja/tai omanarvontunnon, joita voi pitää rinnakkaisina arvoina niiden ”toisiaan ruokkivan” merkityksen vuoksi: kun kasvatus perustuu yksilöllisyyteen, lapsen annetaan kasvaa olemuksensa mukaisesti; häntä kunnioitetaan, hänet nähdään ja huomioidaan ainutlaatuisena persoonana yksilöllisine tarpeineen ja kiinnostuksen kohteineen. Yksilöllisen kasvatuksen myötä lapsi saa kokemuksen tarpeellisuudestaan, hyvydestään,

8 Virikkeisyys ei tässä tarkoita päiväkodin virikkeellistä ympäristöä, vaan jännityksen ja uuden etsimisen tavoittelua (ks. 3.2.2).

9 Aaltosen idealismin käsitettä ei tule sekoittaa steinerpedagogiikan taustalla olevaan idealismiin, vaikkakin se sisältää ihanteen ihmisen kasvun päämäärästä. Käsitteellä tarkoitetaan steinerpedagogiikassa todellisuuden henkistä laatua. Steinerin varhaisessa filosofiassa ilmenee 1700-1800 -luvun saksalaisen idealismin näkemys ihmisen korkeimmasta olemuspuolesta, itsetietoisuudesta joka tavoittaa hengen tietoisuuden omasta itsestä. Kasvatuksessa tämä tarkoittaa näkemystä siitä, että jokaisella lapsella on potentiaalina yksilöllinen ydin, jonka voi tunnistaa ja jota voi vaalia niin, että se pääsee kehittymään täyteen mittaansa ja yksilöllistyessään kasvamaan vapauteen (ks. Mansikka 2008.) Tätä taustaa vasten tutkimusaineistossa esiin tulleet yksilökentälle sijoitetut arvot *vapaus kasvaa omaksi itsekseen*, *marytmys* ja *itsensä kehittäminen* saavat paikkansa myös idealismin kentällä.

merkityksestään ja tärkeydestään, mikä puolestaan vahvistaa yksilöllistymisprosessia.

Suomi lukeutuu enemmän yksilöllisten kuin yhteisöllisten kulttuurien maihin (Hofstede & Hofstede 2005, 2001). Yksilöllisyys on voimistunut niin työelämässä kuin koko yhteiskunnassa (Helkama & Seppälä 2006, Jokinen 2005, Jaari 2004, Mikkola 2003). Vaikka johdonmukaista evidenssiä kulttuurien yksilöllistymisestä ei ole saatavilla (Saari 2010, 90), Hofsteden (2005, 2001) kuvaukset yksilöllisen kulttuurin piirteistä näyttävät istuvan hyvin suomalaiseen postmoderniin yhteiskuntaan, jossa yhteiset normit heikkenevät ja yksilön omat arvovalinnat korostuvat (ks. Jokinen 2005, 12-14): lasten varhainen itsenäisyys, omat mielipiteet, yksityisyys, ajan viettäminen yksin, löyhemmät perhesiteet sekä ihmisten arvioiminen ryhmän sijasta yksilöllisten ominaisuuksien mukaan. Lisäksi yksilöllisissä kulttuureissa avioerot ovat yleisempiä¹⁰, ja perheet huolehtivat harvemmin itse sukunsa vanhuksista. (Hofstede & Hofstede 2005, 75, 87; 2001, 209, 228, 236.) Suomalaisessa työelämässä korostuvat vahva itsetunto, aktiivisuus, osaaminen, menestyminen, sosiaalinen sujuvuus ja yksilölliset arvot. Se, onko postmoderni yksilöllisyys tuonut suomalaiseen yhteiskuntaan enemmän hyvinvointia, on varsin monitahoinen asia selvittää, mutta näyttöä on sekä eriarvoisuuden kasvusta 1990-luvun puolivälistä lähtien että lasten hyvinvoinnin epätasaisemmasta jakautumisesta vuonna 2000 kuin vuonna 1988 (ks. Mattila-Wiro 2007). Esimerkiksi Eurostatin tilastojen mukaan nuorten itsemurhakuolleisuus vuonna 2011 oli Suomea korkeampi vain Liettuassa ja Latviassa (Tilastokeskus). Toisaalta, sukupuolten välinen tasa-arvo on toteutunut Suomessa maailman toiseksi parhaiten Islannin jälkeen, arvioi Maailman talousfoorumi, *World Economic Forum* (WEF 2013). Brittiläisen *Legatum Institutin* (LI) mukaan Suomi sijoittui vuonna 2014 maailman kahdeksanneksi parhaimmaksi maaksi talouden, yrittäjyyden & mahdollisuuksien, hallinnon, koulutuksen, terveyden, turvallisuuden & turvallisuudentunteen, yksilönvapauden sekä sosiaalisen pääoman näkökulmasta tarkasteltuna. Turvallisuus & turvallisuudentunne oli maailman kolmanneksi parhainta. Hyvinvoinnissa on tapahtunut kuitenkin laskua, sillä Suomen sijoitus oli samaisessa tutkimuksessa kolmas neljä vuotta aikaisemmin. (LI 2014.)

Aiheellisena kysymyksenä on, kaventaako yksilöllisyys yhteisöllisyyttä. Ovatko yksilöllisyys ja yhteisöllisyys toisilleen vastakkaisia vai toisiaan täydentäviä arvoja? Tämä on olennaista siksi, että yhteisöllisyyden ja henkisten arvojen on useissa tutkimuksissa

10 Suomen eronneisuusluku on ollut Euroopan Unionin korkeimpien joukossa 2000-luvulla (Väestöliitto).

katsottu olevan yhteydessä ihmisen hyvinvointiin ja elämänlaatuun (ks. Jaari 2004). Mikäli yksilöllisyyden korostuminen on pois yhteisöllisyydestä, on syytä huolestua. Edelleen voidaan kysyä, minkälainen yhteisöllisyys on mahdollista yksilönvapautta korostavassa yhteiskunnassa ja kasvatusinstituutiossa. Mikäli yksilöllisyys ymmärretään jokaisen ihmisyyksilön ainutlaatuisuudeksi ja sen kunnioittamiseksi, muodostuu yksilöllisyydestä ja yhteisöllisyydestä erottamaton kokonaisuus, jossa kasvatuksen päämääränä on vanhempien ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Vasu 2005, 13) ilmentämät kaksi ulottuvuutta: 1) vahva omanarvontunto ja yksilön kehittyminen vapauten ja täyteen mittaansa (=yksilökenttä) sekä 2) itsensä ylittämisen kyky toisten auttamiseksi ja hyvinvoinnin edistämiseksi (=idealismien kenttä). Tämä tarkoittaa vahvaa yksilöllisyyttä, joka haluaa liittyä yhteisöön ja osallistua aktiivisesti yhteisölliseen ja/tai yhteiskunnalliseen elämään. Yksilöllinen kasvatustilanne ilman toista ulottuvuutta nostaa nyky-yhteiskunnassa uhkaavasti päätään ja näyttäytyy idealistisen yksilöllisyyden sijasta itsekeskeisyyden ja hedonismien tavoitteluna, jota siivittävät kilpailu, oma menestyminen ja valta. Tästä päästään vanhempien vastauksissa esiin tulleisiin lapsen huomioimiseen ja osallisuuteen, joiden parhaimmillaan tulisi tukea niin yksilöllisyyttä kuin yhteisöllisyyttäkin (vrt. 7.4). Mitä lapsessa huomataan ja huomioidaan? Mihin lapsi osallistetaan? Annetaanko lapsen huomioimisessa ja osallistamisessa enemmän sijaa suomalaisessa työelämässä korostuville piirteille kuin hyvántahtoisuuden elementeille? Ja, edistääkö eriarvoisuutta ja hyvinvoinnin jakautumista se, että lapsi näkee ympärillään (=jäljittelee) yhä vähemmän pysyvää yhteisöllisyyttä, joka mahdollistaisi luontevan liittymisen ja osallistumisen? Käytännön esimerkkinä tutkijan lastentarhanopettajan työssä koettu institutionaalinen kasvatustodellisuus, joka on suurilta osin erotettu kodinomaisesta elämästä, pysyvistä hoitajista, rakkaudesta, luonnosta, ravinnon lähteistä, eläimistä, pitkäkestoisesta vapaasta ja luovasta toiminnasta sekä kaikkien yhteisestä työstä tarpeiden tyydyttämiseksi ja ympäristön hyvinvoinnin edistämiseksi.

Tutkimuksen hyvän kasvatuksen arvojen punaisena lankana näyttäisi olevan se, ettei yhteys viimeksimainittuihin elementteihin katoaisi. Steinerpäiväkodin valinnot vanhemmat näyttävät tavoittelevan lapselleen lempeää, turvallista ja terveellistä kasvu-ympäristöä, joka kutsuu lasta liittymään kaikilla aisteilla, osallistumaan ja olemaan aktiivinen niin, että hänen yksilöllisyytensä voi vahvistua ja kehittyä omassa rytmisessä kohti vapautta, toisten huomioimista ja auttamista sekä kunnioitusta niin luontoa, eläimiä kuin

ihmisiä kohtaan.

Sosiaalipsykologisiin tutkimuksiin nojaten voidaan olettaa, että vanhempien ja kasvattajien samankaltaiset arvot lisäävät kasvatusyhteisön hyvinvointia ja sitä myötä lapsen hyvinvointia. Sosiologisesti ihmiset kokevat voivansa hyvin, kun heidän elämässään painottuvat samat arvot kuin elinympäristössä vallitsevat arvot. Kun ihmisen ja ympäristön arvojen välillä on heikko vastaavuus, ihmisen kokemus hyvinvoinnista heikkenee. (Sagiv & Schwartz 2000, 194.)

8.4 Aineistonkeruumenetelmän soveltuvuus

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut lisäksi selvittää, soveltuuko Aaltosen (2003, 48), tässä yhteydessä arvotyökaluksi nimetty menetelmä tieteellisen tutkimuksen aineistonkeruuvälineeksi ja minkälaisia tuloksia sen avulla on mahdollista saada. Arvotyökalun tarkoituksena on johdatella ihmiset avokysymysten kautta heidän omien arvojensa äärelle. He muodostavat vastauksista tiivistettyjä käsiteketjuja, eli tutkittavat karsivat itse epäolennaisen käsiteviidakon pois jo vastausvaiheessa. Näin tutkija saa analysoitavakseen pelkistetyn aineiston, joka on vaivaton litteroida ja josta on selkeästi nähtävissä tutkimusongelman kannalta olennaiset seikat. Tämä on poikkeuksellista muuhun sellaiseen aineistonkeruuseen nähden, joka perustuu avoimiin kysymyksiin, esim. haastatteluihin, ryhmäkeskusteluihin tai avoimiin kyselylomakkeisiin.

Kaikkiin tämän tutkimuksen tutkimustuloksiin nojaten voi tutkimusvälineen todeta palvelevan tarkoitustaan tutkittavien kasvatusarvojen paljastamisessa. Kysymyslomakkeen kysymykset olivat selkeitä, ja ne perustuivat tutkittavien henkilökohtaiseen kokemusmaailmaan. Kysymyksiä oli sopiva määrä (7kpl) – vastaajien intensiteetti säilyi loppuun asti. Lisäksi tutkittavat olivat ilmeisen tyytyväisiä henkiseen ponnisteluunsa arvotyöskentelyn suhteen ja jakoivat mielellään ryhmäkeskustelujen aikana juurikin lomakkeen vastauksissa esilletulevia näkemyksiään. Odotukseni ylittyivät aineiston sisällön suhteen: puolentoista tunnin aikana olin saanut käsiini laajan, kasvatuksen ydintä koskevan tutkimusaineiston, joka koostui havaintomuistiinpanoista, kysymyslomakkeiden kirjallisista vastauksista, ryhmäkeskusteluista sekä ryhmien kirjallisista dokumenteista. Aineiston käsittelyssä haasteeksi muodostui se, että pelkistetyn aineiston jokainen käsite näyttäytyi kasvatuksen ja arvojen kontekstissa yhtä tärkeältä – aineiston rajaaminen oli kuin rikos vanhempien paljastamia kasvatusnäkemyksiä kohtaan. Tulokset osoittavat, että

Aaltosen (2003, 48) arvotyökalu soveltuu, ei pelkästään omakohtaiseen arvojen pohdiskeluun, vaan myös tieteellisen, tässä yhteydessä laadullisen tapaustutkimuksen aineistonkeruuvälineeksi. Kysymyslomakkeen vastauksia on tulkittava kokonaisvaltaisesti molemmat sarakkeet (perustelu ja ”arvosarake”) huomioiden, sillä arvot eivät näyttäydy yksiselitteisesti ”arvosarakkeen” puolella. Arvojen luotettava kuvaaminen, tyypittely ja luokittelu riippuvat siitä, miten huolellisesti tutkija on perehtynyt aiheeseensa ja arvotutkimuksen metodologiaan.

9 TUTKIMUKSEN ETIIKKA JA LUOTETTAVUUS

Olen tutkijana sitoutunut ihmistieteisiin luettavien tutkimusalojen eettisiin periaatteisiin, joita ovat tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuoja (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4). Tieto tutkimuksesta tuli vanhemmille riittävän ajoissa päiväkodin tutkimusluvan myöntämisen jälkeen. Tutkimuksen aihe, aineistonkeruumenetelmät, kesto, vastaajien anonymiteetin säilyminen, osallistumisen vapaaehtoisuus ja konkreettiset ohjeet esimerkkeineen kerrottiin vanhempainillan alussa. Vastaajan nimeä kysymyslomakkeessa tarvittiin ainoastaan vastaajan tunnistettavuuteen ryhmäkeskustelussa. Muita henkilö- tai taustatietoja ei kerätty. Vastaajien nimiä ei ole siirretty alkuperäisestä aineistosta muualle. Päiväkodin nimeä ei myöskään ole mainittu tutkimuksessa, sillä siitä ei sovittu etukäteen päiväkodin pedagogisen johtajan tai vanhempien kanssa. En käytä tutkimusaineistoa muuhun tarkoitukseen ja säilytän alkuperäistä tutkimusaineistoa vain niin kauan kuin on tarpeen. Lähteiden osalta olen pyrkinyt erottamaan oman tekstin lainatusta tekstistä asianmukaisin lähdemerkinnöin. (vrt. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4-11; Kuula 2011, 64.) Tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta vähentää seikka, etten antanut tutkimustuloksia vanhempien luettavaksi ennen tutkimuksen julkaisua, syynä aineistonkeruun ja raportoinnin välinen pitkä aika (1v 3kk).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille ei ole olemassa yksiselitteistä ohjetta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140), mutta tutkimuksen luotettavuutta lisääviä seikkoja on eritelty monipuolisesti (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 134-141; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232; Metsämuuronen 2006, 200, 273). Jos tarkastellaan perinteisiä validiteetin ja reliabiliteetin näkökulmaa, voidaan kysyä, tutkitaanko tutkimuksessa sitä mitä on tarkoitus ja onko tutkimus mahdollista toistaa tutkimuskuvauksen perusteella (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Vastan ensimmäiseen kysymykseen myöntävästi, mutta toisen osalta osittain kielteisesti. Aineistonkeruu ja analyysimenetelmä ovat tutkimukseni osalta toistettavissa, mutta tulokset eivät, sillä ne perustuvat henkilökohtaiseen, teoreettiseen ymmärryksen ja kokemuksen siivittämään tulkintaani. Toisekseen, tapaustutkimus on sidoksissa todelliseen kontekstiin tietyssä ajassa ja paikassa ja täten ainutlaatuinen (ks. Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 111). Toistettavuutta merkityksellisempää on ollut pyrkimykseni tehdä tulkinnat nimenomaan tuloksista käsin, ei satunnaisten asioiden

perusteella (ks. Metsämuuronen 2006, 200).

Tutkimukseni luotettavuutta puoltaa esiymmärrykseni tutkittavasta aiheesta, tutkimuksen selkeä tarkoitus ja tavoitteet, monipuoliset aineistonhankintamenetelmät, etukäteen testattu kysymyslomake (jonka totesin vastaavan tarkoitustaan), tutkijan vähäinen vaikuttaminen aineiston sisältöön, tutkimusjoukon huolellinen kysymyksiin vastaaminen sekä heidän kiinnostuksensa tutkimusaiheeseen ryhmäkeskustelujen ja palautekeskustelun aikana. Olen pyrkinyt tutkimusvaiheiden läpinäkyvyyteen, tarkkaan selostukseen (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 232) sekä ymmärtävään tutkimusotteeseen omien uskomusten, asenteiden tai arvostusten sijasta. En voi olla kieltämättä sitä, etteikö arvostukseni tutkimusjoukkoa kohtaan olisi tutkimuksen aikana lisääntynyt. Kuitenkaan, vaikka olen valinnut yhdelle lapselleni steinerpäiväkodin, en vanhempana lukeudu erityisesti steinerpedagogiikan puolustajaksi, vaan lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannattajaksi, jolle steinerpedagogiikka muiden vaihtoehtoisten suuntausten (esim. Reggio, Montessori, Freinet) rinnalla tarjoaa varteenotettavan vaihtoehdon. Tämä seikka puoltaa pyrkimystäni tutkimuskohteen objektiiviseen analysointiin siten kuin objektiivisuus laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista.

Vastausprosentti (52%) oli verrattain hyvä, ottaen huomioon, että päiväkodin kahdestatoista perheestä vain kolmen perheen kumpikaan vanhemmista ei osallistunut tutkimukseen. Vastausprosentti olisi voinut olla suurempi, mikäli olisin huolehtinut henkilökohtaisesti kaikkien kysymyslomakkeiden toimituksesta niille vanhemmille, jotka eivät osallistuneet vanhempainiltaan. Muistutin vanhempia vain sattumanvaraisesti kysymyslomakkeen täyttämistä ja palauttamisesta.

Koko pro gradu - tutkielman luotettavuutta saattaa heikentää lähdekritiikin vähäisyys, tutkielman ajoittainen hajanaisuus eli ongelmat tutkimusaiheen ja -aineiston täsmällisessä rajaamisessa (ks. Kiviniemi 2007, 73) sekä tutkimuksen pitkähkö kesto aineistonkeruusta raportointiin. Toisaalta ymmärrykseni aineistoa ja tutkittavaa ilmiötä kohtaan on syventynyt prosessin aikana ja avannut näkökulmia, joita en olisi lyhyemmällä aikavälillä kyennyt ottamaan huomioon. Selkeä virhe tapahtui mielestäni aineistonkeruussa ryhmäkeskustelujen aikana. Tutkimukseen osallistujat ohjeistettiin sekä keskustelemaan että kirjaamaan näkemyksiään keskustelun aikana, mikä saattoi vähentää keskustelijoiden huomiota itse keskustelusta. Toiseksi, tasa-vertaisuus keskustelijoiden osallisuudessa

(keskustelijat vs. kirjuri) voidaan kyseenalaistaa. Tarkempi perehtyminen haastattelumenetelmiin, erityisesti ryhmäkeskusteluun olisi tuottanut todennäköisesti toisenlaisen ratkaisun. Vanhempien kirjaamista dokumenteista ei ollut tutkimuksen kannalta muuta hyötyä kuin saturaation todentaminen; aineisto alkoi toistaa itseään, siitä ei tullut mitään uutta esille (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 87). Toinen virhe tapahtui yhden äänitallenteen tuhoamisessa ennen litterointia. Se on valitettavaa sekä tutkimukseen osallituneiden että tutkimusaineiston kannalta. Havaintomuistiinpanojen mukaan keskustelu oli ollut erityisen aktiivista ja lennokasta – kirjaamiseen ei niinkään kiinnitetty huomiota.

Kaikenkaikkiaan voin sanoa onnistuneeni tutkielmani tavoitteissa ymmärtää arvoja ilmiönä niin filosofisessa, yhteiskunnallisessa kuin kasvatuksellisessa viitekehyksessä sekä selvittää pintaa syvemältä ja totuudenmukaisesti steinerpäiväkodin valinneiden vanhempien kasvatuskäsityksiä ja arvoja aineistonkeruumenetelmällä, jota ei ole aikaisemmin sovellettu tieteelliseen tutkimukseen.

Tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä, mutta tutkimuksen merkittävyys on tapausta koskevien yksilöllisten ja yhteisöllisten kokemusten lisäksi siinä, että se antaa käytännön työkalun (vrt. Aaltonen ym. 2003, 48), jonka avulla päiväkodin vanhemmat voidaan ottaa mukaan kasvatustyöskentelyyn/yksikön kasvatusta ohjaavien arvojen syvälliseen pohdintaan ja määrittelyyn. Tuloksista on konkreettista hyötyä yksikölle, jossa tutkimus toteutettiin. Yksikkö saa sekä ryhmien kirjaamat dokumentit (tutkittavien luvalla) että tiivistelmän tutkimustuloksista, jotka auttavat yksikköä arvopohjan päivittämisessä. Tutkimuksesta on hyötyä myös niille vanhemmille, jotka harkitsevat steinerpäiväkotiä lapselleen. Lisäksi tutkimuksesta voi olla hyötyä valtakunnallisen steinerpedagogisen varhaiskasvatussuunnitelman arvopohjan laatimisessa. Itse olen käyttänyt kysymyslomakkeen kysymyksiä opetusharjoittelussa sosiaali- ja terveysalan perustutkinto-opiskelijoiden arvotyöskentelyssä (2/2015) ja muutamien haastattelujen yhteydessä. Voin Aaltosen (sähköpostiviesti 29.01.2014) tavoin todeta, että kysymyksiä voi käyttää moneen eri tarkoitukseen, ne ovat helposti muokattavissa eri tilanteisiin, ja mikä tärkeintä, ne johdattelevat ihmiset arkisen kokemusmaailman kautta todellisten arvojensa äärelle.

10 POHDINTAA

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää, kuvata ja tulkita steinerpäiväkodin vanhempien päivähoitovalintaan ja hyvään kasvatukseen liittyviä näkemyksiä ja arvoja. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää, soveltuuko TM Tapio Aaltosen arvotyökalu tieteellisen tutkimuksen välineeksi ja minkälaisia tuloksia sen avulla on mahdollista saada. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena yhdessä etelä-suomalaisessa päiväkodissa (N=23) aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Tutkimusaineisto koostui Aaltosen kysymyspatteristosta muokatun avoimen kysymyslomakkeen vastauksista sekä ryhmäkeskustelujen tallennetusta ja kirjallisesta datasta. Kahden viimeisen tarkoitus oli täydentää ja valaista kysymyslomakkeiden avulla saatua aineistoa. Keskeisiksi tarkastelukohteiksi päivähoitovalinnan, hyvän kasvatuksen ja arvojen selvittämisessä muodostuivat kysymyslomakeaineistosta poimitut käsitteet, joita luokiteltiin ja analysoitiin yhteisten nimittäjien perusteella. Arvoja tarkasteltiin lisäksi Aaltosen ja Schwartzin arvomallien pohjalta. Tuloksia peilattiin mahdollisiin aikaisempiin tutkimuksiin, steinerpedagogiikkaan, varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin sekä yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen myötä syntyneeseen suomalaiseen ajankuvaan.

Vanhempien steinerpäiväkotivalinta näyttää mukailevan steinerpedagogiselle varhaiskasvatukselle tyypillisiä piirteitä (vrt. Paalasmaa 2009, Edmunds 1984) sekä niihin liittyvää länsimaisen romantiikan luonnonfilosofiaa, etenkin ekologisen ja holistisen luontokäsityksen osalta (vrt. Mansikka 2007, 2008). Vanhemmat arvostavat kasvatuksessa eniten totuudellisuutta, lempeyttä/rakkautta, yksilöllisyyttä ja yhteisyyttä/yhteisöllisyyttä, jotka voidaan liittää osaksi Steinerin (1919) opetussuunnitelmaa ja steinerpedagogiikkaa. Lempeyttä lukuunottamatta vanhempien arvostukset yhtyvät suomalaisten 1990-luvun vahvan minuuden (hyvä itsetunto ja itsenäisyys), sosiaalisten taitojen (mm. yhteistyökyky ja erilaisuuden hyväksyminen) ja ekologisen elämäntavan kasvatusihanteisiin (vrt. Launosen 2000). Totuudellisuus on ollut pysyvänä suomalaisten persoonaan liittyvänä kasvatusihanteena 1860-luvulta 1990-luvulle (ibid). Lempeys ja rakkaus eivät saa tukea suomalaisten kasvatusihanteista tai varhaiskasvatuksen perusteista (Vasu 2005), mutta useissa tutkimuksissa sekä steinerpedagogiikan eettisessä perustassa viitataan lempeyteen ja rakkauteen. Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat näyttäisivät liittävän lempeyden ja rakkauden myös kodin ulkopuoliseen kasvatustoimintaan, tässä tapauksessa päiväkotiin.

Lempeyden ja rakkauden korostaminen tutkimukseen osallistuneilla vanhemmilla voi viitata ruotsalaisten steinerkoulun vanhempien keskiarvoa suurempaan uskoon ihmisen hyvyydestä ja epäitsekkyydestä, keskiarvoa vähäisempään egoistisen individualismin kannatukseen ja inhimillisempään suhtautumiseen vähäosaisia kohtaan (vrt. Dahlin 2007), mutta minkäänlaisia varsinaisia johtopäätöksiä tai suuntaa antavia yleistyksiä näin pienestä tutkimusjoukosta ei voi tehdä. Vanhempien kasvatusarvot mukailevat steinerpäiväkotivalinnan ja hyvän kasvatuksen perusteluja, paitsi lempeyttä arvona ei pidetä niin tärkeänä kuin päivähoitovalinnan ja hyvän kasvatuksen perusteluissa. Tulos voi viitata siihen, että vanhemmat näkevät lempeyden välinearvona jonkin arvokkaamman (itseisarvon) saavuttamiseen, esimerkiksi lempeyden ylittäneisiin vapauteen, yhteisyyteen/yhteisöllisyyteen, omanarvontuntoon ja/tai yksilöllisyyteen.

Arvojen nelikentästä (ks. Aaltonen & Junkkari 1999, 82-92) käsin tarkasteltuna lähes kaikki vanhempien kasvatusarvot sijoittuvat tunne- ja elämyspuolen arvoja korostaville idealismin ja yksilön kentille. Idealismin kentällä painottuvat kasvatus ja moraalit (ihanteet, tavoitteet, pyrkimys hyvään ja kauniiseen, yhteys luontoon), yksilökentällä korostuvat yksilölliset perustarpeet, oma perhe, mielihyvä, luovuus ja rohkeus. Tuloksiin on voinut vaikuttaa kysymyslomakkeen arkista ja kokemuksellista puolta korostava sisältö. Joka tapauksessa, päivähoito yhteiskunnan ja kuntien palvelujärjestelmänä toimii rationaalisella tehokkuus- ja periaatekentällä, jonka arvoja säätelevät kustannustehokkuus, ammatillinen pätevyys sekä lasten päivähoitoa koskevat lait, asetukset, linjaukset ja yhteiset sopimukset (esim. Vasu ja Eops). Kuten aikaisemmin on todettu, tehokkuuden ja idealismin välinen jännite on parhaimmillaan luova ja synnyttää innovaatioita. Tasapainoisessa vuorovaikutuksessa on molemminpuolista ymmärrystä ja kyseenalaistamista sopivassa suhteessa, jolloin päivähoitokulttuuri voi elää ja kehittyä niin, ettei eri kenttien välinen jännite kasvaisi liian suureksi.

Useat selvitykset (esim. OAJ 2009, Uudenmaan ammattibarometri II/2014, Hämeen ammattibarometri II/2014) sekä uutisoinnit (esim. YLE Uutiset 10.10.2011, YLE Uutiset 13.3.2012) osoittavat kuitenkin karun totuuden lastentarhanopettajapulasta sekä epäsuhdasta, joka vallitsee yksilön ja idealismin sekä tehokkuus- ja periaatekentän välillä. Yksilön sitoutuminen edistää hyvää ja yhdenvertaista kasvatusta on tullut tehokkuuskentän vaatimukseen nähden yhä vaikeammaksi:

Monet kunnat ja päivähoitopalvelujen järjestäjät ovat säästösyistä siirtyneet vuosien kuluessa

toteuttamaan alinta päivähoitoasetuksen sallimaa henkilöstömitoitusta ja -rakennetta. Lastentarhanopettajien osuus päiväkotien henkilöstöstä on vähentynyt. Tämä käytäntö sekä lastentarhanopettajien kelpoisuusvaatimusten väljyys on johtanut siihen, että Suomessa on jo päiväkoteja, joissa ei ole yhtään pedagogisen koulutuksen omaavaa työntekijää. Viimeisen kymmenen vuoden aikana varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutustaso on laskenut samanaikaisesti kun varhaiskasvatukselle asetetut vaatimukset ovat kasvaneet ja tarve vahvaan varhaispedagogiseen osaamiseen on lisääntynyt. Vähittäinen pedagogisen näkökulman ja osaamisen ohentuminen maamme lastentarhatoiminnan pitkään historiaan perustuvassa päivähoitossa on osaltaan vaikuttanut siihen, että lastentarhanopettajakoulutuksesta valmistuneet eivät mahdollisesti löydä paikkaansa päiväkotien toimintaympäristöistä tai että tehtävissä jo toimivat hakeutuvat muualle. (OAJ 2009, 21.)

Aaltonen & Junkkari (1999, 93-95) pitävät ongelmallisena sitä, että tehokkuuskenttä on länsimaisessa yhteiskunnassa korostunut ja markkinavoimat hoitavat jo osan yksilön, yhteiskunnan ja kirkon tehtävistä. Aaltonen piirtää tulevaisuudenkuvaa siitä, että tehokkuuskentän sisällä alkaisi mahdollisesti toimia periaate- ja idealismin kenttä. Suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä näen erinomaisen mahdollisuuden tehokkuus-, periaate- ja yksilökentän toimimiseen idealismin kentän sisällä, jossa arvot painottuvat etiikkaan ja estetiikkaan ja jossa tavoitellaan muun muassa huolenpitoa ja välittämistä, terveyttä, yhteyttä luontoon, aikaa, hyvää tahtoa sekä rehellisyyttä. Ja mikä olennaisinta, idealismin kentällä ihmisen tunne-elämä saa huomiota ja arvostusta osakseen. Kasvatustiede (rationaalinen maailma) tutkii kasvatuksen ilmiöitä, kuvailee, selittää ja antaa välineitä ymmärtämiseen. Kasvatuksen taide (tunteiden ja elämysten maailma) kasvattaa ihmisen. Tämän vuoropuhelun yhteensovittaminen on mielestäni laadukkaan varhaiskasvatuksen kulmakiviä.

Kahden eri maailman välillä ymmärrys lisää luottamusta, kyseenalaistaminen virittää luovuuteen sokean tottelemisen tai luovuttamisen sijaan. Todettakoon vielä, että sosiaalipsykologisten tutkimusten mukaan luottamus, tasa-arvo ja tehokkuus kulkevat käsi kädessä, samoin kuin hierarkia, epäluottamus ja tehottomuus (Helkama 2005, 79).

Schwartzin kymmenen arvon kehästä käsin tarkasteltuna vanhemmat arvostavat kasvatuksessa eniten itseohjautuvuutta, turvallisuutta ja universalismia, joista ensimmäinen palvelee yksilön tavoitteita ja kaksi seuraavaa sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä tavoitteita (vrt. Mikkola 2003, 46). Suoriutumiselle, vallalle, virikkeisyydelle eikä kulttuurin tai uskonnon edellyttämille perinteille ole sijaa. Yleisesti vanhempien voidaan sanoa arvostavan Länsi-Euroopan maille tyypillistä muutosvalmiutta ja itsensä ylittämistä enemmän kuin kuin säilyttämistä ja itsensä korostamista. Tutkimuksessa ei tyypitelty vanhempia eri muuttujien mukaan (esim. itseohjautuvat universalistit, turvallisuusmieliset),

mutta jälkikäteen ajateltuna se olisi ollut mielenkiintoista ja hedelmällistä. Vanhempien arvojen sijoittumista Schwartzin arvokehälle ei tule verrata ilman kritiikkiä Schwartzin arvoteoriaan perustuviin tutkimuksiin, sillä tutkimusmenetelmät ovat olleet toisenlaisia. Näin ollen esimerkiksi vanhempien kasvatusarvojen vertaamista suomalaisten arvoihin (Taulukko 4) voidaan pitää kyseenalaisena, vaikkakin merkittäviä yhtäläisyyksiä niiden välillä on havaittavissa. Tutkimukseni osoittaa lisäksi Schwartzin arvoalueiden yleismaallisen soveltuvuuden arvojen erilaiseen lähestymistapaan. Eniten ongelmia tuotti totuudellisuuden sijoittaminen, sillä se sisälsi sekä universalismiin, itseohjautuvuuteen että turvallisuuteen liittyviä alakäsitteitä.

Vanhempien vastauksista voi johtaa näkemyksen siitä, että lapsen yksilöllisessä persoonallisuudessa on alue, johon ei tulisi kajota mutta jota tulee vaalia. Päästäkseen kehittymään hyvällä tavalla, yksilöllinen persoonallisuus tarvitsee rakkautta, lempeyttä, rajoja ja tunnustusta siitä, että se on olemassa. Liika vapaus eikä liiallinen pakko ole sille hyväksi, sillä kummassakaan ääripäässä yksilöllisyys ei pääse kehittymään täyteen (hyvään) potentiaaliinsa, jossa itsen vapaa toteuttaminen, velvollisuuksista huolehtiminen ja toisista välittäminen olisi tasapainoisessa suhteessa keskenään. Objektiivisena totuutena näyttäisi olevan ainoastaan oma kokemus sekä maailma sellaisena kuin se kullekin näyttäytyy. Tulokset eivät anna viitteitä arvojen nojautumisesta mihinkään yleiseen auktoriteettiin.

Tämä pilottitutkimus on sovellettavissa mihin tahansa ihmisten henkilökohtaisia arvoja kartoittavaan laadulliseen tutkimukseen. Kysymykset ovat muokattavissa tutkimusongelman ja tutkimukseen osallistuvien kokemusmaailmaa koskettavaksi. Arvotyökalu aineistonkeruumenetelmänä antaa vastuuta tutkimukseen osallistujille haastatella itse itseään, määrittää itse omat arvonsa, pelkistää vastauksensa ja valikoida arvojen joukosta tärkeimmät. Vastaajien ääni pääsee erityisellä tavalla esille, eikä tutkija joudu tekemään ”turhaa” työtä aineiston käsittelyssä. Tutkijan virhetulkintoihin jää vähemmän sijaa. Erityisen hyvin menetelmä voisi soveltua laadulliseen toimintatutkimukseen, jonka tuloksena luodaan yhteisön yhteiset arvot.

Samalla menetelmällä voisi tehdä vertailevan tutkimuksen esimerkiksi vanhempien tai kasvattajien montessori-, steiner-, freinet- ja reggiopäiväkotien valinnasta ja valinnan taustalla olevista arvoista. Mikäli haluttaisiin kartoittaa tietyn alueen eri

päivähoitomuotojen valintaan liittyviä tekijöitä, varhaiskasvatustoimi ja yksiköt saisivat ensikäden tietoa palvelun tarpeista ja kehityskohteista. Samaa tutkimusta voisi laajentaa koskemaan yhtä tiettyä vaihtoehtoista pedagogiikkaa ja luoda yleisen teorian esimerkiksi suomalaisten steinerpäiväkodin tai -koulun valintaan vaikuttavista tekijöistä ja vanhempien sekä kasvattajien/opettajien kasvatuservoista. Tieto palvelisi niin palvelun tuottajia, kasvattajia, vanhempia kuin alan tutkijoitakin. Tutkimus opiskelijoiden arvoista opiskelun alussa ja opintojen loppuvaiheessa avaisi koulutuksen välittämien arvojen merkittävyyttä opiskelijoiden arvo-orientaatiossa.

Lähdeluettelo

- Aaltonen, T. & Junkkari, L. (1999): Yrityksen arvot ja etiikka. Juva: WSOY.
- Aaltonen, T., Heiskanen, E. & Innanen, P. (2003): Arvot yksilön ja työyhteisönkehittäjänä. Porvoo: WSOY.
- Ahlman, E. (1920): Arvojen ja välineitten maailma. Helsinki: Tietosanakirja-osakeyhtiön kirjapaino. 8-40, 154-207, 313-320.
- Ahola, M. & Mononen, L. (2009): ”Siellä lapsi saa olla vaan lapsi”. Porin steinerpäiväkoti Sofianlehdon valintaan johtaneita syitä. Pori: Diakonia-ammattikorkeakoulu, Diak Länsi.
- Airaksinen, T. (1994): Johdatusta filosofiaan. Helsinki: Otava.
- Airaksinen, T. (1997): Todellisuuden kosketus. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Airaksinen, T. (2006): Opaskirja onnellisuuteen. Helsinki: Johnny Kniga.
- Airaksinen, T. (2007): Elämönhallinnan haaste. Helsinki: Johnny Kniga.
- Barz, H. & Randoll, D. (2007): Alumni of German and Swiss Waldorf Schools – An Empirical Study on Education and Creative Living. A short synopsis of the core results of the research project. VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden (Germany) 2007, 2nd Edition, 393 pages, 32, 90.
- Borg, S., Ketola, K., Kääriäinen, K., Niemelä, K. & Suhonen, P. (2007): Uskonto, arvot ja instituutiot. Suomalaiset World Values -tutkimuksissa 1981–2005. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 4. Tampereen yliopistopaino Oy.
- Bronfenbrenner, U. (1979): The Ecology of Human Development – experiments by nature and design. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Dahlin, B. (2007): The Waldorf School - Cultivating Humanity? A report from an evaluation of Waldorf schools in Sweden. Research Report. Karlstad University Studies 2007:29. Karlsadt: Universitetstryckeriet.
- Dahlin, B. (2010): A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools. Journal of Beliefs & Values. Vol. 31, No. 2, August 2010. 165-180.
- Dahlsröm, M. (1999): Muodosta minuuteen. Helsinki: Edita.
- Edmunds, F. (1984): Käytännön steinerpedagogiikkaa. Lapsen kasvu ja kasvatus. Suom. I.

Järnefelt. Helsinki: Otava.

Ehnqvist, T. (2006): Miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa? Rudolf Steinerin ja Helsingin Rudolf Steiner -koulunvuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmien tietoteorian, ihmiskäsityksen ja taidekäsityksen analysointia ja vertailua. Helsingin yliopistonkasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 204. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2000): Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4.painos. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1996): Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopistonkasvatustieteellisiä julkaisuja. C13. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

EU 2020 Biodiversity Strategy (2014)

http://ec.europa.eu/environment/nature/biodiversity/intro/index_en.htm
(Viitattu 10.4.2014)

FVN 2013: Freie Verwaltung des Nachlasses von Rudolf Steiner.

<http://fvn-rs.net/> (Viitattu 17.5.2014)

Gadamer, H. G (2004): Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.

Gerwin, D. & Mitchell, D. (2007): Survey of Waldorf Graduates, Phase II. Research Institute for Waldorf Education. Wilton: New Hampshire.

Gidley, J. (1998): Prospective Youth Visions through Imaginative Education. Futures. Vol. 30. No 5. 395–408.

Goldshmidt, G. (2013): How Waldorf School graduates cope with the challenges they face during military service: a ten-year overview. RoSE – Research on Steiner Education, Vol 3, No 2.

Gothoni, R. & Gothoni, R. (2007): Ajattelun aarteet. Porvoo: WSOY.

Haavisto, I. (2014): Neljäs Suomi. EVAn arvo- ja asennetutkimus 2014. Helsinki: Unigrafia Oy.

Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.) (2008): Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY.

Helkama, K. (2005): Huippuosajat ja kilpailukyky: HupS vastaan PIP.

Yhteiskuntapolitiikka 70 (2005):1. Julkari. Sosiaali- ja terveystieteiden avoin julkaisuarkisto. 77–81

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/100535/051helkama.pdf?sequence=1> (Viitattu 20.5.2015)

- Helkama, K. & Seppälä, T (2006): Arvojen muutos Suomessa 1980-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa Heiskala, R. & Luhtakallio, E. (toim.): Uusi jako: miten Suomesta tuli kilpailuyhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus.131–155.
- Helkama, K. & Seppälä, T. (2004): Arvojen muutos suomessa 1980-luvulta 2000-luvulle. Artikkelikokoelma tutkimushankkeesta Sosiaaliset innovaatiot, yhteiskunnan uudistumiskyky ja taloudellinen menestys. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. 1–32.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008): Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P (2009): Tutki ja kirjoita. 15. uud. p . Helsinki: Tammi.
- Hofstede, G. (2001): Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organisations Across Nations. Toinen painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J (2005): Cultures and Organizations: Software of the Mind. Toinen painos. New York: McGraw-Hill.
- Hämeen ammattibarometri II/2014. Hämeen ELY-keskuksen ammattibarometri II/2014. Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus.
<http://www.ely-keskus.fi/documents/10191/4457288/HAM+-+ammattibarometri+pulaa+ja+ylylitarjontaa+j%C3%A4rjestyksess+%C3%A4/fdee1c85-b56f-482c-90a0-b1d0afb248eb> (Viitattu 2.5.2015)
- Häyry, M (2002): Hyvä elämä ja oikea käytös. Helsinki: Yliopistokustannus.
- Jaari, A. (2004): Itsetunto, elämänhallinta ja arvot - Korrelatiivinen tutkimus Morris Rosenbergin itsetuntokäsitteen taustasta suomalaisilla työikäisillä. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Sosiaalipsykologian laitos.
- Jokinen, K (2005): Yksinäisyys ajan ilmiönä. Teoksessa Jokinen, K. (toim.): Yksinäisten sanat. Kirjoituksia omasta tilasta, erillisyydestä ja yksinäisyydestä. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja. Saarijärvi: Gummerus. 9–36
- Karttunen, K. (2008): Filosofit kaapin päällä. Tieteessä tapahtuu. Vol 26, Nro 5 (2008).
- Keltikangas-Järvinen, L. (2008): Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Juva: WSOY. 250–256
- Kirkon tutkimuskeskus (2004): Kirkko muutosten keskellä. Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 2000-2003. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 89. Tampere:

Kirkon tutkimuskeskus

- Kiviniemi, K (2007): Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kluckhohn, C. (1954): ”Values and Value Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification”. In Talcott Parsons & Edward A. Shilseds. *Toward a General Theory of Action*. Cambridge: Harvard University Press. 388–433.
- Knafo, A. & Schwartz, S. H. (2003): Parenting and Adolescents’ Accuracy in Perceiving Parental Values. *Child Development* 72. 595-611.
- Kohlberg, L (1971): Teoksessa Beck, C.M., Crittenden, B.S. & Sullivan, E.V. (toim.). *Moral Education. Interdisciplinary Approaches*. New York: Newman Press. 23–92.
- Kohlberg, L (1971): Teoksessa Beck, C.M., Crittenden, B.S. & Sullivan, E.V. (toim.). *Moral Education. Interdisciplinary Approaches*. New York: Newman Press. 23–92.
- Koski, L (2001): Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit: tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana. Sarja Kasvatusalan tutkimuksia, 1458-1094; 6. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Koskinen, L (1995): Mikä on oikein – etiikan käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Kotkavirta, J. & Nyyssönen, S. (1996): Etiikka. Porvoo: WSOY.
- Krippendorff, K (2013): *Content analysis: An Introduction to its Methodology*. Los Angeles: Sage cop.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A (2009): *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Kuula, A. (2011): *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Laine M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) (2007): *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.
- Launonen, L. (2000): Eettinen kasvatustieteellinen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Kasvatustieteen väitöskirja*. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 168.
- LI (2014): *The Legatum Prosperity Index 2014*.
<https://lif.blob.core.windows.net/lif/docs/default-source/publications/2014->

- legatum-prosperity-index.pdf?sfvrsn=0 (Viitattu 13.5.2015)
- LTOL (2005): Lastentarhanopettajan ammattietiikka, 2005.
<http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/Esitteet> (Viitattu 22.4.2015)
- Luodeslampi, J. (2005): Etiikka! Helsinki: WSOY.
- Mansikka, J-E. (2008): Steinerkoulut – post-romanttinen kasvatusnäkemys nykyajassa?.
http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=150. (Viitattu 17.5.2014)
- Mattila-Wiro, P. (2007): Changes in the Distribution of Economic Wellbeing in Finland (Taloudellisen hyvinvoinnin jakautuminen Suomessa). Tampereen yliopisto.
- Metsämuuronen, J. (2005): Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerrus.
- Metsämuuronen, J. (2006): Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mikkola, T. (2003): Muuttuvat arvot ja uusi keskiluokka. Tutkimus arvojen mittaamisesta ja monitasaisuudesta. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia No. 241. Helsingin yliopisto.
- Mitchell, D. (2010): AWSNA Timeline 1965-2010.
<http://www.waldorfresearchinstitute.org/research-from-waldorf-education/> (Viitattu 24.6.2014)
- Mitchell, D. & Gerwin, D. (2007): Survey of Waldorf Graduates, Phase III. Research Institute for Waldorf Education. Wilton, New Hampshire.
- Niiniluoto, I (1994): Järki, arvot ja välineet. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. (1999): Filosofia Suomessa. Teoksessa Nordin, S. Filosofian historia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 491–543
- Niiniluoto, I. (2014): Ihminen avoimena ongelmana. Tieteessä tapahtuu. Vol 32, Nro 5 (2014).
- Nordin, S. (suom. Heiskanen, J.) (1999): Filosofian historia. Länsimaisen järjen seikkailut Thaleesta postmodernismiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- OAJ (2009): Pula lastentarhanopettajista pahenee – Varhaiskasvatuksen erityisopettajia hälyttävän vähän. Selvitys lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien saatavuudesta ja riittävydestä. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.
<http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OAJWrapper&childpagename=OAJ%2FPage%2Fsisalto&cid=1398855048744&showOne=true&contentID=140891083706>

8 (Viitattu 16.4.2015)

OAJ (2010): Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet.

<http://www.oaj.fi/cs/oaj/neuvottelukunnan%20julkaisut> (Viitattu 22.4.2015)

Paalasmaa, J. (2009): Omassa rytmissä. Steinerkoulun idea ja käytännön sovellukset. Juva: WS Bookwell Oy.

Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2006): Entäpä jos...? Ideoiden abduktiivinen kehittäminen tutkimusprosessin olennaisena osana. Teoksessa *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. toim. Rolin, K., Kaakkuri-Knuuttila, M-L. & Henttonen, E. Helsinki: Hakapaino Oy. 268–284.

Pellava (2008): Steinerpäiväkoti Pellavan varhaiskasvatussuunnitelma. Helsinki.

[http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/ee8b7237-7be1-412b-a5f9-35cf5a89e62f/Pk+Pellavan+vasu2008.pdf?](http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/ee8b7237-7be1-412b-a5f9-35cf5a89e62f/Pk+Pellavan+vasu2008.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ee8b7237-7be1-412b-a5f9-35cf5a89e62f)

MOD=AJPERES&CACHEID=ee8b7237-7be1-412b-a5f9-35cf5a89e62f
(Viitattu 14.5.2015)

Peltola, T. (2007): Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus. 111–129.

Peltonen, J. (2003): Kasvatusfilosofia ja etiikka. Kasvatuksen filosofinen tutkimus. Yleisen filosofian osa-alueet ja kasvatusfilosofia.

<http://www.edu.oulu.fi/homepage/jpeltone/docit/kafi03.htm> (Viitattu 11.11.2014)

Piaget, J. (1988): Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suomentanut Saara Palmgren. Porvoo: WSOY.

Pihlström, S. (2008): Tutkimuksen etiikan filosofisia lähtökohtia. Teoksessa Pietilä, A-M. & Länsimies-Antikainen, H. (toim.) *Etiikkaa monitieteisesti. Pohdintaa ja kysymyksiä*. Kuopion yliopiston julkaisuja. Kuopion yliopisto. 21–35

Pohjanheimo, E. (2005): Pysyvää ja eriytyvää: arvomuutoksia Suomessa 1970-luvulta nykypäivään. Teoksessa Pirttilä-Backman, A.-M., Ahokas, M., Myyry, L. & Lähteenoja, S. *Arvot, moraali jayhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen*. Gaudeamus Kirja Oy. Yliopistokustannus. Tampereen yliopisto. 237-257.

Poutiainen, O. (2007): Nuorten arvot ja tietoyhteiskunta-asenteet. Helsingin yliopisto. Teologinen tiedekunta.

Pramling, I. (1990): Att lära barn lära. Göteborg studies in educational sciences 70. 74–81. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.

- Puohiniemi, M. (2002): Arvot, asenteet ja ajankuva. Vantaa: Limor kustannus.
- Puohiniemi, M. (2003): Löytöretki yrityksen arvomaailmaan. Vantaa: Limor kustannus.
- Puohiniemi, M. (2006): Täsmäelämän ja uusyhteisöllisyyden aika. Vantaa: Limor kustannus.
- Puohiniemi, M.(2010): Schwartzin arvokehä.
<http://www.arvofoorumi.fi/Arvokeha/> (Viitattu 28.4.2015)
- Puolimatka, T (1999): Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisenfilosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. (1996): Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. (2004): Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Puroila, A-M & Karila, K (2001): Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pärssinen, J. (2014): Waldorf-koulun hallinnon kolmijäsenteinen toimintajärjestelmä ja sen toteutusmahdollisuudet Suomen steiner-kouluissa vuosina 1955–2014. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rauhala, L (2005): Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ribeiro, W. & Pereira, J.P. (2007): Seven “Myths” about the Social Participation of Waldorf graduates. São Paulo, Brazil. Oct. 2007. European Council for Steiner Waldorf Education
http://www.ecswe.org/wren/documents/seven_myths.pdf (Viitattu 8.7.2014)
- Rokeach, M (1973): The Nature of Human Values. Free Press, New York.
- Räikkä, J.(2009): Neuroetiikka. Filosofia.fi. Logos-ensyklopedia.
<http://filosofia.fi/node/4510> (Viitatu 5.5.2014)
- Räsänen, R (2005): Erilaisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa – haaste ja rikkaus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. Otavan kirjapaino Oy. 79–94.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2007): Tapaus ja tutkimus = tapastutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus. 184–195.
- Saari, J. (2010): Yksinäisten yhteiskunta. Helsinki: WSOYpro.
- Sagiv, L. & Schwartz, S.H. (2000): Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. European Journal of Social Psychology 30 (2).

177–198.

- Salomaa, J. (1998): Friedrich Nietzsche. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja 42. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Schwartz, S. & Bilsky, W. (1987): Toward A Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology* 53(3), 550-562.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1990): Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Schwartz, S.H. (2008): Cultural Value Orientations: Nature & Implications of National Differences. The Hebrew University of Jerusalem.
- Setälä, P. (1998): Eurooppalaiset arvot. Teoksessa *Arvomme yhteiskunnassa*. (toim.) Kajaste, K.. Helsinki: Oy Edita Ab. 15–29.
- Steiner, R. (1919): Lecture for Prospective Parents of the Waldorf School. August 31, 1919. Guiding principles for founding the School. bob@nancy.com - lectures. <http://www.bobnancy.com/> (Viitattu 23.5.2014)
- Steiner, R. (1963): *Occult Science - An Outline*. Translation: Translated by George and Mary Adams. Rudolf Steiner Press.
- Steinerkasvatus 2014a: <http://www.steinerkasvatus.fi/index.php?page=kansainvalinenkoululiike> (Viitattu 14.5.2014)
- Steinerkasvatus 2014b: <http://steinerkasvatus.fi/index.php?page=vanhempanasteinerkoulussa> (Viitattu 26.6.2014)
- Steinerkasvatus 2014c: <http://steinerkasvatus.fi/index.php?page=varhaiskasvatusjaosto2> (Viitattu 27.6.2014)
- Suhonen, J. (2013): Varhaiskasvatus steinerpäiväkodissa, vanhempien kokemuksia päivähoidosta. Opinnäytetyö. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma.
- Sulkava, R. (2014): Tie luonnon merkityksen ymmärtämiseen alkaa lapsena. <http://www.lapsetluontoon.fi/category/artikkelit/page/2/> (Viitattu 10.4.2014)
- Suomen antroposofinen liitto (2014): Suomen antroposofinen liitto. Yleisesittely – Steiner. <http://www.antropos.fi/?p=yleisesittely&s=steiner> (Viitattu 17.5.2014)
- Swick, K.J. (2007): Insights on Caring for Early Childhood Professionals and Families. *Early Childhood Journal*. Vol. 35, No. 2. October 2007.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994): *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Tilastokeskus (2015): Tilastokeskus/kuolemansyyt.
<http://www.findikaattori.fi/fi/10> (Viitattu 13.5.2015)
- Tuohimaa, J. (2001): Seikkailua, taikaa ja sydämen rauhaa. Steinerpedagogiikka kasvatusmenetelmänä päiväkodissa. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Pieksämäen yksikkö.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009): Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. E (1992): Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009): Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Uljens M. (2006): Mitä on (suomalainen) kasvatustieteiden filosofia? Kasvatustieteen päivät. Marraskuu 2006, Oulun yliopisto.
<http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/marraskuu.pdf> (Viitattu 17.5.2014)
- Uudenmaan ammattibarometri II/2014. Uudenmaan ELY-keskuksen ammattibarometri II/2014. Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus.
http://www.ely-keskus.fi/documents/10191/3060189/Ammattibarometri+toukokuu+2014+Uusi+maa_Ammatit/2c436ab4-6d7c-45d6-af89-16086e032e03 (Viitattu 2.5.2015)
- Valtonen, A. (2009): Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa Ruusuvaara, J. & Tiitula, L. (toim.) Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 223–241
- Vasu (2005): Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56.
- Venkula, J. & Rautevaara, A (1992): Arvot ja nuorten arvopohdinta. Piirteitä maamme vv. 1960–1990 nuorten arvoja koskevista tutkimuksista. Helsinki: Yliopistopaino.
- Viranta, S. (2009): Ihmisen evoluutio osana petoyhteisöä. Tieteessä tapahtuu. Vol 27, Nro 3. 3–6.
- Viro-suomi -sanakirja 2014. <http://www.sanakirja.org> (Viitattu 12.11.2014)
- Väestöliitto (2015): Parisuhteet ja seksuaalisuus. Avioerot.
http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/parisuhteet_ja_seksuaalisuus/avioerot/ (Viitattu 3.5.2015)

- Väkevä-Harjula, I. (2002): Arvojen sisäistäminen organisaatiossa – esteet ja edistäjät?
Case: Stora Enson Anjalan tehtaas. Pro Gradu -tutkielma. Lappeenrannan teknillinen korkeakoulu. Kauppätieteiden osasto. Tietojohtaminen.
- Värri, V.-M. (1997): Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Vammala: Tampere University Press.
- YLE Uutiset 10.10.2011: Helsingin lastentarhanopettajat kaipaavat parempia työoloja.
http://yle.fi/uutiset/helsingin_lastentarhanopettajat_kaipaavat_parempia_tyooloja/5435261 (Viitattu 19.5.2015)
- YLE Uutiset 13.3.2012: Epäpätevää henkilökuntaa päiväkodeissa yhä enemmän.
http://yle.fi/uutiset/epapatevaa_henkilokuntaa_paivakodeissa_yha_enemman/5071623 (Viitattu 19.5.2015)
- Yle Uutiset 14.3.2014:
http://yle.fi/uutiset/kristinusko_ja_islam_yha_maailman_valtauskonnot__uskonnottomien_maara_vahenee/71371818 (Viitattu 14.4.2014)
- WEF (2013): The Global Gender Gap Report 2013. World Economic Forum
http://www3.weforum.org/docs/WEF_GenderGap_Report_2013.pdf (Viitattu 13.5.2015)
- Wilenius, R. (2003): Mitä on ihminen? Filosofiaa ihmisestä ja inhimillisestä kasvusta. Dialogia. Nurmijärvi: Kirjakas Oy.
- Wilson, R.A. (2012): Fostering Goodness & Caring: Promoting Moral Development of Young Children.
http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=565 (Viitattu 26.5.2014)
- Woods, P., Ashley, M. & Woods, G. (2005): Steiner Schools in England. Research Report No 645. Bristol: University of West of England..

LIITE 1: Kysymyslomake vanhemmille

Pro Gradu -tutkielma steinerpäiväkodin vanhempien arvoista päivähoiton valintaan ja kasvatukseen liittyen

Lomakkeen tiedot ovat luottamuksellisia. Tietoja käytetään vain tähän tutkimukseen. Henkilöllisyyttä tai henkilöllisyyden paljastavaa tietoa ei julkaista. Tutkimustuloksia voidaan käyttää apuna steinerpäiväkodin arvojen laadinnassa ja toiminnan kehittämisessä.

Vanhemman nimi _____

(huom. Käytetään vain vastaajan ja ryhmäkeskusteluun osallistujan tunnistamisessa)

Lapsi/lapset: tyttö _____ poika _____

Ikä/iät 3-5v _____ esiopetusikäinen _____

Lapsi/lapset ollut/olleet kyseisessä päivähoitossa _____v _____kk

Ohjeet kysymyslomakkeen täyttämiseen

KYSYMYS:

Kaikki kysymykset ovat avoimia.

VAPAA KUVAUS:

Vastaa vapaasti kysymyksiin yhdellä tai useammalla sanalla. Kirjoita asia, joka tulee ensimmäiseksi mieleesi. Yritä löytää ilmaisuja, jotka tuntuvat omilta. Jos et keksi luontevaa vastausta, siirry eteenpäin. Voit myöhemmin täydentää tai muuttaa kuvauksiasi.

MIKSI-KYSYMYKSET (ARVOT):

Tähän sarakkeeseen voit kirjoittaa tärkeän asian, joka on "vapaa kuvaus" -ajatuksesi taustalla. Koeta kiteyttää ajatuksesi yhden tai kahden sanan mittaiseksi. Kysy sitten itseltäsi: "Miksi tämä on tärkeää?", ja kiteytä vastaus taas yhdellä tai kahdella sanalla. Kysy edelleen "Miksi tämä sitten on tärkeää?" ja jatka miksi-kysymysten sarjaa, kunnes et enää löydä muuta vastausta. Älä uppoudu turhan syväälle miettimään, onko perimmäinen vastauksesi arvo. Riittää kun löydät perustelun, jota et oikein voi perustella muulla asialla, esim.: "Se on tärkeää, koska se on tärkeää.", tai: "Tähän minut on kasvatettu." tai: "Niin se vain on."

ESIMERKKI:

KYSYMYS	VAPAA KUVAUS	MIKSI-KYSYMYKSET (ARVOT)
Mihin käytät aikaasi?	Luen Lenkkeilen	Tiedonhalu+kokemukset – oivallukset - oppiminen Ulkoilu – terveys, kauneus, hyvä olo - tasapaino
Millaiset asiat saavat sinut kiihtymään?	Epäoikeudenmukaisuus	Oikeudenmukaisuus

KYSYMYYS	VAPAA KUVAUS	MIKSI TÄMÄ ON TÄRKEÄÄ? MIKSI SITTEN TÄMÄ... ENTÄ MIKSI...
Millä perusteella valitsit lapsellesi päivähoidon? (Merkitse perustelut lyhyesti ja vastaa miksi-kysymyksillä kaikkiin tai muutamaaan tärkeimpään.)		
Mitä arvostit omassa kotikasvatuksessasi?		
Millaisia tapoja kunnioitat ja haluat vaalia?		
Mieti jotain miellyttävää kokemusta lapsesi päivähoitoon liittyen. Mikä siinä oli mukavaa?		
Mitkä asiat päivähoitossa tuntuvat tällä hetkellä hiertävän?		

Millaisia piirteitä arvostat kasvattajassa?		
Mikä päivähoitossa luo sinulle turvallisuuden tunteen?		

LOPUKSI:

Jos aikaa jää, voit lukea perimmäiset vastauksesi läpi, listata ne alla olevaan tyhjään tilaan ja yhdistellä sanoja jotka tarkoittavat lähes samaa. Lopuksi voit ympäröidä viisi mielestäsi tärkeintä vastausta tai arvoa, erityisesti kasvatuksen näkökulmasta.

Onnittelut henkisestä ponnistelusta ja tuhannet kiitokset avustasi!

Jenni Ruoho

lisätietoja tutkimuksesta

LIITE 2: Vanhempien perustelut päivähoidon valinnalle (Kysymyslomake, kysymys 1)

Perusteet päivähoidon valinnalle	Miksi
Hyvä ravinto Oman keittiön ruoka (mahd. Paljon luomu- ja lähiruokaa) Kasvisruoka Laadukas, itsetehty luomukasvisruoka	Terveys, makunautinto Hyvä terveys, hyvä fyysinen kunto – mahdollisuus tehdä asioita – pitkä ja onnellinen elämä Kasvisruoka Hyvä ravinto perusedellytys lapsen kasvulle
Vapaan leikin arvostaminen Leikki	Hyvät sosiaaliset taidot/vv-aidot – hyvä mielikuvitus – hyvä itsetunto kun pärjää – auttaa näkemään elämän eri mahdollisuudet, löytämään ja luottamaan omaan tiehen = luottamus elämään
Ulkona olo/retkeily mahd. paljon esim. syömiset ulkona	Vuodenajan kierto – oma paikka maailmassa - luontosuhde
Tutut hoitajat	
Lempeät hoitajat Lempeä ympäristö	Lapsen hyvä itsetunto – hyvä omakuva Luonnonmateriaalit – puhtaus – luonnollisuus - tosi
Turva Lapsuuden turvaaminen*	Terveys, hyvä tulevaisuus, menestys, onni
Pakottomuus	Yksilöllisyys – erilaisuus - vapaus
Yksilöllisyys	Erilaisuus
Vapaus tulla siksi joka on	
Isompi sisar samassa pk:ssa eskarissa	Samanaikainen hoito lapsille sama hoitopaikka – yhteisyys – sisarus (k+v)
Pedagogiikka, steinerpedagogiikka Pedagogiikka Steinerpedagogiikka	Taustalla selkeä ja monipuolinen yritys kuvata ihmistä - ihmiskuva Yksilöllisyys, pehmeys, eläimet – opettavat inhimillisyyttä ja lempeyttä, metsä - luontosuhde, talo - aitous, tädit -sydämellisyys ja rajojen asettaminen Inhimillinen tapa kasvaa yksilöllisyyteen ja yhteisöllisyyteen
Intuiitiivinen kokemus – tässä pedagogiikassa on monia asioita oikein kokemus nimenomaan tästä pk:sta	Arvomaailma sellainen jonka voin allekirjoittaa
Aikaa ja mahdollisuuksia, rauhaa kasvaa Vapaampi rytmi Lapsuuden turvaaminen* ja kiireettömyys Lapsi saa olla rauhassa 'suuririlmäisenä' katsella maailmaa Osallistua toimiin omassa rytmissä*	Käsitys, että tärkeintä on löytää itsestään ”täydellisin oma itsensä” Lasten mukainen päivä – mukautuvuus – joustavuus – mahdollisuus muutoksiin Oikea lapsuus (nykyaikana täytyy erikseen valita jos niitä haluaa vaalia) (k + v) Oma rytmi – 'herääminen' omassa tahdissa Kokemukset – moniulotteisuus
Sijainti Hyvä sijainti Mahdollisimman lähellä kotia	Lähellä olo – yhteinen aika - läsnäolo Kulku helpompaa – vähemmän aikaa matkoihin – enemmän aikaa perheelle Kulkuvälineissä istuskelu ei ole kivaa
Arvot	Omien arvojen mukainen kasvatus – henkinen

	voimavara
Samantlaisia arvoja kasvattajilla	Luottamus ihmisiin, joiden huostaan lapsi jätetään
Ympäristö	Luonnollisuus, inspiroivuus
Päiväkodin pienuus Pienet lapsiryhmät	Yksilöllisyys - rauhallisuus L erottuu yksilönä – huomioiminen – enemmän aikaa lapselle – yksilöllinen hoito – lapsella hyvä olla Lapsella ikäistään seuraa ja rauhaa
Sopiva koko	
Luonnon läheisyys	Oppiminen – kunnioittaminen – arvostaminen - luonnonsuojelu
Luonnon läheisyys Luontokokemukset	'Oikeus', totuudellisuus
Epäkaupallisuus	Nykymaailman vääristyneet arvot, lapsista halutaan aivopestä kuluttajia muovin ja turhakkeiden maailmaan
Oikeita aistielämyksiä (villa/lämpö/kura/märkä/ponnistelu luonnossa) Karheat pinnat, silkkiset verhot	
Mahdollisuus oikeisiin töihin ja sen tuomaan iloon Osallistua toimiin omassa rytmissä* Osallistuminen, oikeat työt	Oman arvonsa kokeminen – itsetunto, tarpeellisuus
Sadunomaisuus vs. kilpailuhenkisyys	Kauneus – eheyden kokemus maailmasta
Esteettisyys	
Pehmeys	Lapsen elämän ei tarvitse olla raadollista
Valinta steinerkoulusta, tuleviin koulutovereihin tutustumine	

LIITE 3: Päivähoidon valintaperusteista johdetut arvot

PERUSTELU	ARVOT
Luonto	Luonnonsuojelu, luonto T luontosuhde 2 Inhimillisyys lempeys (eläimet opettavat) T ”oikeus” totuudellisuus
Ympäristö	Luonnollisuus 2 inspiroivuus aitous T epäkaupallisuus luonnonmukaisuus T puhtaus T tosi pehmeys vs.raadollisuus eheyden kokemus maailmasta
Aika	Löytää itsestään täydellisin oma itsensä kiireettömyys T
Rytmi	Vapaampi rytmi – mahdollisuus muutoksiin omarytmisyys T moniulotteisuus
Ravinto	Kasvisruoka T terveys makunautinto pitkä ja onnellinen elämä perusedellytys lapsen kasvulle T (laadukas itsetehty)
Pedagogiikka	Ihmiskuva oman ihmiskuvan ja omien arvojen työstäminen T yksilöllisyys pehmeys lempeys T inhimillisyys yksilöllisyys yhteisöllisyys
Päiväkodin ja ryhmän koko	Yksilöllisyys 2 rauhallisuus 2 hyvä olo lapsella ikäistään seuraa
sijainti	Läsnäolo aikaa perheelle kiva olo
Yksilöllisyys	Erilaisuus vapaus T
Turva	Terveys, hyvä tulevaisuus, menestys, onni Oikea lapsuus
Leikki	Luottamus elämään
Sisarus	Yhteisyys, sisarus

LIITE 4: Mitä arvostit kotikasvatuksessasi? (Kysymyslomake, kysymys 2)

<p>YHTEISYYS 7 Perhe-elämän (turvallisuus ja vakaus)+ Yhteys vanhempiin sukulaisiin</p> <p>Yhdessäolo/tekeminen perheen kanssa</p> <p>Läheisyys (ja turva)^ Yhteiset (harrastukset) (Hyvä kotiruoka), yhteiset ruokahetket</p>	<p>Turvallisuus, vakaus+ Sai olla lapsi, ei kantaa huolta aikuisten maailmasta Välittämisen/rakkauden tunne, tunne siitä että on tärkeä – ehjä minäkuva Hyvä itsetunto, omakuva, terveys, onni^</p> <p>Yhteiset ruokahetket tärkeitä perheyhteyden syntymiselle</p>
<p>VAPAUS 5 Vapaus 2</p> <p>Vapaus leikkiä Olla oma itsensä ja vapaa (mutta omat hommat hoidettavana)□ Vapaa sielu Epäsovinnainen</p>	<p>Omarytmyisyys – mahdollisimman paljon itseksi tuleminen Saa yrittää ja erehtyä vapaasti, kukaan ei tuomitse Mikä olisi lapselle tärkeämpää? Itensä kehittäminen haluamissaan asioissa. Oppia elämään itsenäisesti□ Vapaus Epäsovinnaisuus</p>
<p>TURVA 4 Turvallisuus Turvallisuus ja vakaus+ Perusturvallisuus (Läheisyys ja) turva^ Vanhemmat pitivät huolta</p>	<p>Hyvä pohja kaikelle muulle Vakaus, turvallisuus+ Luottamus Hyvä itsetunto, omakuva, terveys, onni^</p> <p>Turvallisuus = lapsen huolettomuus</p>
<p>RAJAT 3 (Rakkaus) ja rajat* (Olla vapaa, mutta) omat hommat hoidettavana□ (Luovuuden kannustusta), rajoja, (mahdollisuuksien antamista)=</p>	<p>Itensä kehittäminen haluamissaan asioissa. Oppia elämään itsenäisesti□ Kyky ottaa omat voimavarat käyttöön=</p>
<p>RAKKAUS 2 Rakkaudellisuus Rakkaus ja (rajat)*</p>	<p>Rakastettu olo - elinehto</p>
<p>HARRASTUKSET 2 Harrastusmahdollisuudet (Yhteiset) harrastukset</p>	<p>Terveys, ”sivistys”</p>
<p>LUOVUUS 2 Luovuuden kannustusta, (rajoja, mahdollisuuksien antamista)= Luova</p>	<p>Kyky ottaa omat voimavarat käyttöön= Luovuus</p>
<p>ROHKEUS 2 Rohkeus, (spontaanius, yllätyksellisyys)' Rohkea</p>	<p>Elämä on mahdollisuus – kaikki on mahdollista – luottamus hyvään, luottamus elämään' Rohkeus</p>
<p>LUONTO 2 Luonto- ja eläinystävällisyys Luonnonläheisyys</p>	<p>Kunnioittaminen – suojeleminen – luonto on tärkeä Kokemuksellisuus – laatu-tietoisuus - suhteellisuudentaju</p>
<p>REHELLISYYS JA KONSTAILEMATTOMUUS 2 Rehellisyys Konstailemattomuus</p>	<p>Luotettavuus</p>

AVOIMUUS JA TUNTEIDEN NÄYTTÄMINEN 2 Avoimuus Tunteiden näyttäminen	Puhuminen – luottamus Tunne-elämän kehitys
Rytmi	Ennakoitavuus
Matkailu	Uudet näkökulmat, kulttuurit – oman ja muiden kulttuurien ymmärrys ja arvostus
Oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo	Suosiminen on perseestä
(Rohkeus), spontaanius, yllätyksellisyys´	Elämä on mahdollisuus – kaikki on mahdollista – luottamus hyvään, luottamus elämään´
Kiltteys	Kiltteys
Hyvä kotiruoka, (yhteiset ruokahetket)	Mahdollisuus fyysiseen kehitykseen
(luovuuden kannustusta, rajoja), mahdollisuuksien antamista=	Kyky ottaa omat voimavarat käyttöön=

LIITE 5: Millaisia tapoja kunnioitat ja haluat vaalia? (Kysymyslomake, kysymys 3)

<p>KUNNIOITTAMINEN 6 Kunnioittaminen Ihmisten kunnioittaminen Erilaisuuden kunnioittaminen Toisten kunnioittaminen Toisten arvostaminen, kunnioittaminen, ei tuomitsevaa Luonnon kunnioitus</p>	<p>Toisen huomioiminen – tasavertaisuus Ymmärrys, sosiaaliset taidot Syrjimättömyys Toisen hyvä on oma hyvä+ Kukaan ei ole missään absoluuttisen oikeassa – ei voi asettua ylemmä Luontoa pitää kunnioittaa!</p>
<p>REHELLISYYS 5 Rehellisyys 3 (Ihmisten kohtaaminen) aidosti (ja kiireettä) 1 Rehelliset, vilpittömät tavat 1</p>	<p>Luotettavuus Kunnioitus* Hyvä ja antoisa elämä^ Rehellisyys itselle, vilpittömyys</p>
<p>YSTÄVÄLLISYYS 3 Ystävällisyys 1 Luonto- ja eläinystävällisyys 1 Ystävällinen ja lämmin kohtelu 1</p>	<p>Sosiaaliset taidot – ryhmään kuuluminen – itsetunto Tulla toimeen kaikkien kanssa Luonto ja eläimet tärkeitä</p>
<p>HYVÄT TAVAT 4 Hyvät käytöstavat Kohteliaisuus Siistit ja kohteliaat (pöytä)tavat Kaunis ja kohtelias käytös</p>	<p>Kunnioitus - ihmisarvo Kunnioitus* Kunnioitus: ruoka, ihmiset Hyvä ja antoisa elämä^</p>
<p>YHDESSÄ OLO 2 Yhdessä tekeminen Perheen yhdessäolo: yhteiset ruokailut, pelit, retket, puuhastelu</p>	<p>Iloisuus, terveys, ystävät, hyvä olo -onni Kommunikointi – ilo – avoimuus – hyväksyntä – luottamus – rakkaus (tunne siitä että olen olemassa, tullen nähdyksi ja kuulluksi)</p>
<p>IHMISTEN KOHTAAMINEN 2 Ihmisten kohtaaminen (aidosti ja kiireettä) Ihmisen kohtaaminen</p>	<p>Tasa-arvo – omana itsenä riittäminen Rooleista riisuminen – omana itsenä riittäminen - samanlaisuuden ymmärtäminen</p>
<p>USKOLLISUUS OMALLE ITSELLE 2 Oman itsensä kuunteleminen Omien arvojen eteen toimiminen</p>	<p>Hyvä ja antoisa elämä^ Historia syntyy ihmisten teoista – maailma on kuva ihmisistä - realismi</p>
<p>MUIDEN HUOMIOON OTTAMINEN 2 Muiden huomioon ottaminen Toisten huomioon ottaminen</p>	<p>Muiden huomioon ottaminen Hyvä ja antoisa elämä^</p>
<p>RAUHALLISUUS 2 Rauhallisuus (Ihmisten kohtaaminen aidosti ja) kiireettä</p>	<p>asioiden miettiminen ennen toimintaa ei yleensä huononna lopputulosta</p>
<p>TOISTEN AUTTAMINEN 1</p>	<p>Toisen hyvä on oma hyvä+</p>
<p>TAPA KYSEENALAISTAA JA KYSYÄ MIKSI 1</p>	<p>Älyttömistä tavoista voidaan päästä eroon</p>
<p>ENNAKKOLUULOTTOMUUS 1</p>	<p>Hyvä ja antoisa elämä^</p>
<p>ROHKEUS 1</p>	<p>Hyvä ja antoisa elämä^</p>
<p>AVOIMUUS 1</p>	<p>Hyvä ja antoisa elämä^</p>

LIITE 6: Miellyttävä kokemus päivähoitoon liittyen (Kysymyslomake, kysymys 4)

Lämmin vastaanotto aamuisin	Huomioiduksi tuleminen – ryhmään liittyminen - osallisuus
Kun näkee että lapsi nauttii ja on mukana tekemässään	Vanhempi haluaa että l voi hyvin – sisäänrakennettua Vanhemmuus kantaa arvoja eteenpäin
Luisteleminen Lasten viihtyisyys	Uuden opettelu – kokemukset Yleisesti viihtyvät – mukavuus – hyvä olla
Oikeudenmukaisuus Leikkisyys	
Eskarien pitkät hiihto- + kävelyvaellukset eväsreppuineen ja evästaukoineen Lasten omista impulsseista nousevat luovat projektit	Pienistä ”ilmaisista” asioista on tehty suuri ja mahtava elämys lapselle – l saa ydintään myöten kokemuksen mikä elämässä todella tuo iloa ja on tärkeää = luonto, yhteys ystäviin Luovuus
Mukavaa että l viihtyy, tulee toimeen kaikkien kanssa, ottaa paikkansa	Tunne siitä että l pärjää maailmassa – yksilöllisyys – rohkeus
Retki ulos Yhdessä olo Vapaus liikkua Ystävät	Hyvä mieli – omakuva - onni
Kun l aamulla otettiin vastaan niin että tervehdittiin lapsen tasolta, vietiin käsipesulle ja hoitaja pesi kädet/ lauloi samalla	Nähdyksi tuleminen – hellyys – rakkaus – luottamus
Leipominen	Lapset saavat osallistua siihen ”oikeaan” elämään, jota aikuiset elävät. He tuntevat olevansa tärkeitä
Retket	Kiva että muksu pääsee ulkoilemaan oikeasti, ei vain leikkipuistoihin
L tuli nähdyksi ja kuulluksi	L voi kokea tulevansa nähdyksi ja kuulluksi – itsensä kokeminen merkityksellisenä
On lumoavaa katsella lastaan täysin uppoutuneena askareeseensa	Näin mitä iloa, ylpeyttä ja innostusta puukeppien kuoriminen puukon avulla lapsessani synnytti. Tekemisen iloa.

LIITE 7: Mitkä asiat päivähoitossa tuntuvat hiertävän (kysymyslomake, kysymys 5)

<p>”Se, että arvoja ei yleensä ehdi pysähtyä miettimään. Jotkut muut arvot, ehkä ulkoa opitut, hiipivät huomaamatta työhön ja arkeen”.</p>
<p>”Ei tällä hetkellä mikään todella häiritsevästi. Pieni huoli on hämnäämiseen puuttumattomuudesta, mikä rajoittaa lapsen sisäisen olemisen vapautta.”</p>
<p>”Keskittynyt tapa ottaa lapset vastaan aamulla on jäänyt alun jälkeen pois. Keskittynyt lapsen kohtaaminen on lasta nostattavaa.”</p>
<p>”Jotkut säännöt tuntuvat turhan tiukoilta ja ankarilta; kaiken ei tarvitsisi olla niin ehdotonta, liittyen ehkä eniten ruokailuun. Yksilöllisyys ja fyysisten tarpeiden huomioiminen. Lannistaminen (ei siis ole hyvä).”</p>
<p>”Ruokailu, syömään painostaminen. Ei nautintoa, ei turvaa, ei hyvää minäkuvaa, ei onnea”</p>
<p>”Joskus tuntui että fyysiseen turvallisuuteen liittyvät asiat olivat liian ison luottamuksen ja uskon varassa – spontaanius on ihanaa mutta isompi suunnitelmallisuus toisi professionaalisempaa vaikutelmaa.”</p>
<p>”Joskus tuntuu ettei asioihin keretä upota tarpeeksi pitkiksi ajoiksi. En haluaisi että päiväkodissa tulisi kiireen tuntua. Siirtymisiä (ja asioiden valmiiksi tekemisiä) voisi olla vähemmän.”</p>
<p>”Ruokailutilanteet, joissa koen että lapsia painostetaan syömään kaikki ruoka itkuun/pahaan oloon asti. Paha olo – huono kokemus ruokailusta – epäluottamus – pelko – valhe (eli vastakohta?) Luottamus itseen, elämään, muihin ihmisiin.”</p>

LIITE 8: Millaisia piirteitä arvostat kasvattajassa (Kysymyslomake, kysymys 6)

Johdonmukaisuus Perusteleva – ei totuuksia lateleva määrällijä	Epäjohdonmukaisuus johtaa kapinoiviin lapsiin jotta lapsi oppii kyseenalaistamaan sokean tottelemisen sijaan
Johdonmukaisuus, joka kumpuaa kasvattajan rehellisyydestä itselleen	
Johdonmukaisuus Tasapuolisuus Luotettavuus Ystävällisyys, rauhallisuus	Aina samat säännöt – ymmärrettävyys Kaikille samat säännöt – syrjimättömyys Lapsi ja vanhemmat tietää miten asiat on - rehellisyys
Johdonmukaisuus Selkeys lempeys herkkävireisyys, herkkyys luovuus	Johdonmukaisuus Selkeys Lempeys herkkävireisyys, herkkyys luovuus
Selkeys, suoruus, avoimuus Hyvät kommunikointitaidot, sosiaaliset taidot Empatiakyky, hyväksyntä	Hyvä luottamussuhde, rajat – luottamus – rakkaus - totuudellisuus selkeys – helppous – selvät rajat – luottamus – rakkaus - totuudellisuus Kyky asettua lapsen asemaan – lempeys – rakkaus – hyväksyntä
Johdonmukaisuus Tasapainoisuus ihmisenä: esim. lempeys ja lujuus tasapainossa sensitiivisyys Heittäytymiskyky	Syntyy turvallisuuden tunne lapselle. Lapsi oppii kun kasvatusta on johdonmukaista ”Rajoja ja Rakkautta” Herkkyys lapsen maailmalle Lapselle antoisaa kun aikuinen leikkii myös
Aito lapsen/lapsuuden arvostaminen Rauhallisuus Turvallisuus	Ihmisyys Turvallisuus – hyvinvointi Hyvinvointi
Empaattisuus, läheisyys, läsnäolo	Turvallisuus hyvä minäkuva onni
Näkee lapsen positiivisessa ja rakastavassa valossa, hänelle puutteet ole vihan ja tuomion aihe	Luo perustavaa turvallisuuden tunnetta
Rauhallisuus Lapsen kohtaaminen Lempeys hitaus vuorovaikutustaidot	Lapsella on hyvä olla sellaisessa tilanteessa, jossa ei ole kiirettä ja hänellä on olo, että hän on tärkeä
Lempeys Iloisuus huumoristisuus kannustaminen oikeudenmukaisuus	
Luovuus järkähtämättömyys (hyvä) Estottomuus Työtä tekevän näköisiä käsiä	Kaikki on mahdollista – kyky ylittää esteitä Oman arvomaailman vahvuus ja se että se on ajateltu läpi – totuus - jäljiteltävyys

LIITE 9: Mikä päivähoitossa luo turvallisuudentunteen (Kysymyslomake, kysymys 7)

Sujuva yhteistyö kasvattajan kanssa Lapsen yksilöllinen hoito Turvallinen ympäristö	Avoimuus – vapaa kommunikointi Yksilöllisyys Terveellisyys
Yhteys hoitajiin, kontakti, vuoropuhelu Tyytyväiset lapset Yhteiset arvot	Luottamus
Pienet lapsiryhmät Rajojen opettaminen Tutut tädit	Yksilöllinen hoito – huomioiminen L oppii rajoja – oppiminen – ymmärtäminen – riittävä varovaisuus Helpompi jutella – avoimuus
Rutiinit Rytmit Pysyvyys Henkilökunnan kyky ymmärtää lapsen persoonaa	Kaikki: Luovat vahvan perustan lapselle kasvaa – tasapainoisuus ihmisenä
Kodinomaisuus Oikeat työt Lämmin tunnelma Avoimuus (esim. vanh. Illoissa kerrotaan ajankoht. Asioista) Yhteisöllisyys (pk on myös vanhempien kohtaamispaikka) ei kaupallisuutta, muovin maailmaa	Näissä ollaan verkkaaisesti, kiireettä lapsen kokoisessa maailmassa, turvallinen tunne, sellaista lapsuutta kuin kuuluu olla = oikean lapsuuden puolustaminen Haitalliseksi näkemäni vaikutteet pysyvät ulkopuolella harkitusti = epäkaupallisuus – lapsen maailman suojeleminen
Rytmit Laulut puhdas ruoka	Selkeys Helppous Puhdas ruoka
Rutiinit Opettajien huomio Viihtyisät tilat	Näiden avulla l ei ehkä tunne itseään erilliseksi ympäristöstään
Kiireettömyys Selvät rajat/säännöt Samankaltaiset arvot Hyvä ja helppo suhde hoitajiin (viestiminen, kommunikaatio)	Huomatuksi tuleminen Luottamus Rehellisyys – avoimuus – kommunikointi – hyväksyntä - ymmärrys
Pk:n pieni ryhmäkoko. Kodinomainen, esteettinen ja inspiroiva ympäristö. Laadukas ravinto. Tutut ihmiset	L tulee tarpeineen paremmin esiin pienessä ryhmässä Kaunis, toimiva ympäristö vaikuttaa monella tasolla lapsen. Hyvä ravinto lapsen kehityksen kulmakiviä
Tuttuus Ympäristö Hoitajat	Haluaisitko vittu ite vaihtaa työpaikkaa ja työkavereita joka viikko? Ihmissuhteista tulee syvempiä ja niitä oppii arvostamaan ja vaalimaan
Edellämämainitut asiat (luovuus, järkähtämättömyys (hyvänä), estottomuus, työtä tekevän näköiset kädet Luottamus pk:n johtajaan kasvattajana (lapseni tuossa ryhmässä) Kollegiotyöskentely	Asioiden takana seisominen (oman arvomaailman vahvuus – totuus, jäljiteltävyys) Yhteistyö, kehittyminen

LIITE 10: Vanhempien tärkeimmät arvot arvojen nelikentässä

TEHOKKUUSKENTTÄ	0
PERIAATEKENTTÄ	9
Vapaus	4
Oikeudenmukaisuus	2
Johdonmukaisuus	2
Tasa-arvo	1
IDEALISMIN KENTTÄ:	34
Totuudellisuus:	7
Luonto, luonnollisuus	5
Yhteisyys, yhteisöllisyys	4
Kiireettömyys, rauhallisuus	4
Lempeys, rakkaus:	3
Terveys:	3
Kunnioitus, arvostus:	2
Turva, turvallisuus:	2
Sivistys	1
Huomioiminen	1
Herkkyys	1
Hyväksyntä	1
YKSILÖKENTTÄ	23
Omanarvontunto	6
Yksilöllisyys:	6
Luovuus	3
Rohkeus:	2
Onni, ilo:	2
Itsenäisyys	1
Viihtyvyys	1
Tekemisen sisältö	1
Leikkisyys	1

LIITE 11: Vanhempien arvot Schwartzin arvokehässä

Itseohjautuvuus 20

tavoitteena itsenäinen ja vapaa ajattelu sekä toiminta. omien päämäärien valinta, uuden tekeminen, luovuus.

yksilöllisyys: 6
vapaus: 4
luovuus, mielikuvitus 3
rohkeus: 2
itsenäisyys
sivistys
leikki (yhteisyys)
leikkisyys
tekemisen sisältö

Turvallisuus 19

tärkeää turvallisuuden ja harmonian jatkuvuus yhteiskunnassa, lähipiirissä ja omassa elämässä.
yhteenkuuluvuuden tunne. voidaan puhua myös toiminnan jatkuvuudesta, laadusta tai luotettavuudesta.

oikea, tosi, luottamus, rehellisyys: 7
kiireettömyys, rauhallisuus 4
yhteisyys, yhteisöllisyys 4
turva, turvallisuus: 2
johdonmukaisuus, selkeys: 2

Universalismi 13

tavoitteena kaikkien ihmisten ja ympäristön hyvinvointi. keskeisiä käsitteitä tarpeiden ymmärtäminen, arvostaminen, suvaitseminen ja suojeleminen

luonto, luonnollisuus 5
terveys: 3
kunnioitus, arvostus: 2
oikeudenmukaisuus
tasa-arvo
hyväksyntä

Mielihyvä 9

päämääränä mielihyvän ja nautinnon tunne, itsensä hemmottelu.

omanarvontunto 6
omni, ilo: 2
viihtyvyys

Hyväntahtoisuus 5

läheisten ihmisten hyvinvoinnin edistäminen jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa.

lempeys, rakkaus: 3
huomioiminen
herkkyys

Yhdenmukaisuus 1

halu toimia yhteiskunnan normien ja odotusten mukaisesti (esim. tottelevaisuus, kohteliaisuus, itsekuri).
ristiriitojen välttäminen. positiivisessa merkityksessä yhdenmukaisuus voi vahvistaa me-henkeä ja yhteisöllisyyttä.

kiltteys

Virikkeisyys 0

tavoitteena jännityksen ja uuden etsiminen sekä halu kohdata haasteita.

Perinteet 0

tärkeää kulttuurin tai uskonnon edellyttämien perinteiden ja tapojen kunnioittaminen, hyväksyminen ja niihin sitoutuminen.

Suoriutuminen 0

henkilökohtainen menestys sosiaalisten standardien mukaisesti.

Valta 0

yhteiskunnallisen aseman ja statuksen arvostus sekä halu kontrolloida resursseja ja muita ihmisiä.